Colloque international
Efficacité et équité en éducation
19, 20 et 21 novembre 2008

Efficacité et équité dans la scolarité obligatoire

Analyses anthropo-didactiques de quelques paradoxes

LACES-DAESL (EA 4140)
« Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et des Langagiers »
Université Victor Segalen Bordeaux 2

Symposium présenté par

Alain Marchive
Bernard Sarrazy (coordonnateur)
Christophe Roiné
Corinne de Boissieu
Marie-Pierre Chopin

Discutant : Jean-François Marcel

Mots clés :

Scolarité obligatoire, pédagogie, anthropo-didactique, enseignement des mathématiques, genre.

Sommaire

- **Introduction** Bernard Sarrazy 3
- **Efficacité, Equité, Pédagogie** Alain Marchive 6
- **Inégalités, échec, difficultés : histoire d'un jeu de langage** Christophe Roiné 7
- **L'égalité filles-garçons à l'école** : prescriptions officielles et pratiques enseignantes en petite section de maternelle Corinne de Boissieu 21
- **L'efficacité et l'équité dans l'enseignement des mathématiques** : Une tension fondamentale entre projet pédagogique et conditions didactiques Marie-Pierre Chopin 34

Introduction

Bernard Sarrazy

> « Pour comprendre quelque jugement de valeur que ce soit, il faut que nous ayons une certaine connaissance de la culture, peut-être aussi de la religion du sein de laquelle il est porté, tout aussi bien que des circonstances particulières qui ont occasionné son apparition. »
>
> L. Wittgenstein in Rush Rhees (1992)

Chacun semble s'accorder aujourd'hui sur le bien-fondé d'évaluer le fonctionnement de nos institutions (l'école, l'université, l'hôpital, la justice...) au point même que certaines expressions (telle celle de « culture de l'évaluation ») ou notions, qui hier encore étaient bannies des discours sur l'éducation (comme celles de mérite, de rentabilité, de management…) se sont progressivement imposées dans les discours publics au point que leur usage est aujourd'hui quasi ordinaire. N'est-il d'ailleurs pas légitime d'examiner les productions attendues ou espérées de nos institutions et notamment celles de l'Ecole ? Telle est d'ailleurs la définition même de l'efficacité : est efficace ce « qui produit l'effet qu'on en attend » (*Le Grand Robert*). L'équité, tout comme l'inégalité, selon le système axiologique auquel on se réfère (laïque, chrétien, libéral…), pourrait constituer une modalité possible l'efficience – songeons par exemple à la théorie de la justice de Rawls : les inégalités sont acceptables si elles ne défavorisent pas les sujets les plus démunis – position relayée aujourd'hui par un courant de la sociologie de l'éducation (par exemple Dubet, 2004). Finalement pour quelles raisons ne serait-il pas acceptable d'œuvrer pour une Ecole plus efficace et plus équitable ? Car on ne sait ce que peut signifier ici « efficace » ? Peut-on parler de l'efficacité de l'Ecole au même sens que nous l'emploierions à propos d'une molécule, d'un couteau ou d'un entraînement d'un coureur de fond ou encore d'un danseur ? Si ces jeux de langage entretiennent entre eux un certain *air de famille*, l'analogie s'arrête là. Si l'efficacité d'une molécule se mesure à la disparition de la maladie, celle d'un couteau à la sa capacité à trancher, celle du coureur de fond à l'aune du chronomètre… il est beaucoup plus difficile de déterminer les critères pour estimer celle du danseur ou du professeur. Le bon danseur n'est pas nécessairement celui qui se montre capable d'enchaîner une série d'entrechats, aussi parfaits soient-ils, et il serait pour le moins réducteur, sinon naïf, de mesurer l'efficacité d'un professeur à l'aune des performances de ses élèves – quand bien même seraient-elles issues d'épreuves standardisées. C'est à une clarification des jugements que Wittgenstein s'attache à présenter dans sa *Conférence sur l'éthique* : le premier type d'usage correspond à ce que Wittgenstein appelle un « jugement de valeur relative » c'est-à-dire un simple énoncé de faits « qui peut par conséquent être formulé de telle façon qu'il perd toute apparence de jugement de valeur » (p. 145) ; ce premier usage est opposé à des jugements de valeurs absolus qu'il situe, comme il l'avait fait dans le *Tractatus*, en dehors de l'espace des faits (« Ce dont on ne peut parler, il faut le taire. »). Cette distinction conduit Wittgenstein à considérer que l'éthique naît du désir de « dire quelque chose de la signification ultime de la vie » et ne saurait par conséquent s'ériger en science : « Ce qu'elle dit n'ajoute rien à notre savoir, en aucun sens ». Ainsi, toute éducation fondée sur un savoir

serait condamnée au non-sens tout comme le serait tout discours sur l'efficacité de l'enseignement qui oblitérerait les fonctions assignées à l'Ecole et qui la détacherait de son épaisseur axiologique et politique.
C'est donc fondamentalement du triple point de vue anthropologique, pédagogique et didactique[1] qu'il s'agira ici d'examiner et de discuter les effets de l'amalgame de ces jeux de langage dès lors qu'ils sont dirigés vers le champ scolaire.
En effet, les univers scolaires, les valeurs éthiques des professeurs, leurs conceptions pédagogiques, épistémologiques, spontanées ou pas, conscientisées ou non, ne sont pas aussi homogènes qu'on pourrait le croire (Jourdain, 2004) et les dispositifs et leur mode de gestion ne sont pas aussi aisément hiérarchisables du point de vue de leur efficacité et de leur équité que le laissent penser un certain nombre de travaux sur l'Ecole et l'enseignement.
Par exemple, si l'on examine les performances d'élèves de cycle 3 à l'issue d'une série de leçons sur le calcul relationnel, on se rend compte qu'un enseignement « classique » (fortement algorithmisé, fondé sur l'ostension et la répétition de procédures de résolution) s'avère plus efficace et plus équitable[2] qu'un enseignement « actif » (fortement interactif, faisant place aux débats entre élèves etc.). En revanche, si l'on soumet à ces mêmes élèves des problèmes d'arithmétiques atypiques (où il s'agit de produire une réponse sans calculer) alors les résultats précédents s'inversent (cf. Sarrazy, 1996) ! Face à ce paradoxe, quel critère devons-nous adopter pour fonder une mesure de l'efficacité d'une pratique d'enseignement ? Ce paradoxe est à considérer comme une manifestation du paradoxe wittgensteinien de la règle qu'en référence au paradoxe du contrat (Brousseau, 1998), on pourrait formuler ainsi : plus le professeur montre la règle, moins l'élève s'autorise à l'utiliser dans des situations nouvelles. Qu'est ce que savoir des mathématiques (par exemple) ? Qu'est-ce faire des mathématiques ? A quoi reconnaît-on que l'élève fait des mathématiques (Conne, 1999) ? Dans quelles circonstances peut-on affirmer qu'un élève a appris telle ou telle autre chose ?... Si l'on sait où regarder (ce qu'il fait effectivement et les circonstances dans lesquelles il agit), si l'on sait à quoi le rapporter (les savoirs), on ne sait pas exactement que regarder, car le savoir est une fiction qui s'incarne dans l'épaisseur de nos actions. Ces zones d'ombre montrent à quel point il est difficile d'avancer des critères pour déterminer si l'enseignement a été ou non efficace ou équitable même s'il nous semble qu'il est possible de le faire ?

Nous considérons cette impossibilité comme un des effets d'un des paradoxes anthropo-didactiques que nous souhaitons présenter et mettre ici en discussion avec ce que nous pourrions appeler une conception dé-culturalisée de l'efficacité et faussement humaniste de l'équité. En effet, la compréhension ou l'incompréhension d'autrui n'est pas affaire d'intériorité (privé) mais bien affaire de culture (d'usage). Savoir si l'enfant a appris, ce n'est pas savoir ce qu'il dit en lui-même ou ce qu'il pense, c'est se reconnaître en lui, à travers ce qu'il dit, à travers ce qu'il fait ; et l'enseigner, c'est lui permettre de se constituer comme sujet d'une communauté de laquelle il aura appris des manières de voir, d'agir et de penser : un « voir comme » comme l'appelle Wittgenstein. Dans cette affaire, la seule pédagogie (au plein sens politique d'un Freinet, par exemple) est impuissante car aveugle aux conditions didactiques de l'appropriation des savoirs et où la seule didactique est démunie face aux effets

[1] Pour l'approche anthropo-didactique la compréhension des phénomènes d'enseignement nécessite à la fois l'examen des conditions didactiques (*stricto sensu*) et des conditions « non-didactiques », c'est-à-dire toutes conditions non identifiées d'un point de vue didactique mais repérables d'un point de vue anthropologique comme modalités d'assujettissement des individus à des formes culturelles (comme les croyances, les valeurs déterminant certaines manières d'agir et de penser). Ce double cadrage théorique permet de repérer toute une classe de phénomènes qui n'auraient pu être perçus seulement dans l'un ou l'autre cadre pris isolément

[2] L'*efficacité* correspond à la mesure des performances effectives enregistrées au post-test en contrôlant les variables susceptibles d'infléchir les résultats observés (ici le niveau scolaire des élèves). L'*équité*, mesure l'efficacité différentielle pour un groupe d'élèves donné, en tenant compte, cette fois, de leur niveau initial (en l'occurrence, les résultats obtenus au pré-test).

inconsidérés des conditions non-didactiques déterminant la manière dont les professeurs structurent et conduisent (sur le vif) leur enseignement – leur action étant imprégnées des idéologies ambiantes (y compris celles de l'efficacité et de l'équité – cf. Marchive, 2008 ; Sarrazy, 2002).

Ce symposium sera donc l'occasion de dénaturaliser une conception économiste de l'efficacité par la mise en tension de ces trois pôles (didactique, pédagogie et politique) ce qui nous conduira à mettre à jour quelques effets de masquage associés à une conception déculturalisé et dépolitisée de l'efficacité et de l'équité. Cette problématique se déclinera sur 4 volets dont l'unité se fonde sur le cadre théorique (anthropo-didactique) et le champ d'étude (la scolarité obligatoire) – l'ordre de présentation ne préjuge pas de l'ordre d'intervention : Alain Marchive, « Efficacité, Equité, Pédagogie » ; Christophe Roiné, « Inégalités – Echec – Difficultés : histoire d'un jeu de langage » ; Corinne de Boissieu, « L'égalité filles-garçons à l'école : prescriptions officielles et pratiques enseignantes à l'école maternelle » ; Marie-Pierre Chopin ; « L'efficacité et l'équité dans l'enseignement des mathématiques : une tension fondamentale entre projet pédagogique et conditions didactiques ».

Nous remercions vivement Jean-François Marcel, professeur à l'ENFA de Toulouse, d'avoir accepté le rôle du discutant de l'ensemble de ces présentations.

Références bibliographiques

Conne F. (1999). – Faire des maths, faire faire des maths, regarder ce que ça donne. *In* G. Lemoyne, F. Conne (dir.). – *Le cognitif en didactique des mathématiques.* Presses de l'Université de Montréal. 31-69.

Dubet F. (2004). *L'école des chances* : qu'est-ce qu'une école juste ? Paris : Seuil, 2004.

Jourdain, C., (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école* : l'impasse contemporaine. Paris : L'Harmattan, 264 p.

Marchive A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique* : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Rennes : PUR. 152 p.

Rawls J. (1987). *Théorie de la justice*, [traduit de l'américain par C. Audard]. Paris : Seuil. 666 p.

Sarrazy B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique* : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux 2 – Mention Sciences de l'Education. 775 p.

Sarrazy B. (2002). « Tribulations d'une utopie pédagogique en didactique ou les mésaventures de la transparence ». in Loic Chalmel (coord.). *Actes du Colloque International « Utopies et pédagogies »* 27-29 mai Waldersbach, Musée Oberlin. Université de Rouen. 226-239.

Wittgenstein L. (1992). – Conférence sur l'Éthique. In *Leçons et conversations,* Paris : Gallimard, 186 p., coll. folio essais.

Wittgenstein L. (1961). – *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des *Investigations philosophiques*). Paris : Gallimard, 364 p., coll. TEL.

Efficacité, Equité, Pédagogie

Alain Marchive

Alain Marchive est dans l'impossibilité de produire, à l'heure où ce document est adressé aux organisateurs du colloque, un texte plus développé. En effet, son travail s'appuiera sur une recherche ethnographique en cours qui s'étend de septembre à octobre 2008. Il me prit de bien vouloir l'excuser de ce contretemps inévitable ; il communiquera son texte ultérieurement.

Nous aborderons la question de l'efficacité et de l'équité à travers l'étude de ce que nous conviendrons d'appeler les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement, qui regroupent aussi bien les dimensions affectives de la relation, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe, que les modes d'organisation sociale des élèves, ou les règles et les rituels de la vie scolaire, etc. Elles participent à l'instauration de l'ordre scolaire et de ce qu'on a coutume d'appeler le « climat de la classe », contribuant ainsi activement à la définition des conditions (pédagogiques) dans lesquelles se déroulent les situations d'enseignement.

Les composantes pédagogiques sont évidemment étroitement liées aux valeurs et aux finalités assignées par l'enseignant à la tâche, à la conception qu'il a de son rôle, à ses modèles professionnels, à ses convictions morales ou philosophiques ou ses engagements politiques... c'est-à-dire à un certain nombre de conditions anthropologiques qui fondent l'arrière-plan de l'action de l'enseignant. Dans cette perspective, toute analyse des phénomènes d'enseignement doit être étudiée d'un triple point de vue : celui des savoirs en jeu et des conditions de leur transmission (logique didactique) ; celui des relations interpersonnelles et de l'organisation de la classe (logique pédagogique) ; celui de l'appartenance culturelle et du poids des valeurs morales et des convictions personnelles (logique anthropologique). Il est bien évident que cette distinction, nécessaire pour l'étude et la compréhension des phénomènes d'enseignement, n'existe pas comme telle dans l'action, où les composantes didactiques, pédagogiques, anthropologiques sont étroitement imbriquées.

A partir de l'analyse de quelques exemples tirés de nos observations de terrain, nous montrerons qu'aucune forme d'enseignement ne peut être déclarée efficace ou équitable *en soi*, mais qu'elle dépend étroitement des conditions anthropologiques d'arrière -plan d'une part (idéologie pédagogique, valeurs morales, etc.), et des conditions de la transmission des connaissances (nature des situations didactiques) d'autre part.

Inégalités, échec, difficultés : histoire d'un jeu de langage

Christophe Roiné

christophe.roine@free.fr

Résumé : Depuis le début des années 1990, les circulaires ministérielles de l'Education Nationale avancent un discours homogène sur la question des inégalités scolaires. Il repose sur l'apparition de nouveaux jeux de langage ; « les élèves en difficulté », « l'hétérogénéité » et s'accompagne de propositions réitérées en termes de différenciation pédagogique et d'aides individualisées. Ces nouvelles propositions, ancrées sur une valorisation des différences, pensent dorénavant les questions d'efficacité de l'enseignement dans de nouvelles « formes de vie » scolaires qu'il reste à interroger. Notre communication tente d'en repérer les principaux enjeux.

> Il y a près d'un an, le Président de la République me confiait la charge de ce ministère, avec pour mission de lutter contre l'échec scolaire... Il y a plus de six mois, j'engageais une réforme profonde de l'organisation de l'école primaire [avec] 2 heures de soutien personnalisé pour les élèves en difficulté[3]… 2 heures d'accompagnement éducatif … ou encore la mise en place durant les vacances de stages gratuits de remise à niveau pour les élèves en difficulté des classes de C.M.1 et de C.M.2… Avec l'ensemble de ces mesures, c'est une nouvelle école qui se dessine, une école qui a la même ambition pour tous ses élèves, mais respecte leur rythme d'apprentissage, sait reconnaître leurs difficultés et trouve le temps de les résoudre… (X. Darcos (2008)[4]

S'il est une caractéristique de tous les discours ministériels, depuis le milieu des années 1980, c'est bien de déclarer fonder l'action de l'école sur un objectif premier : celui de la « **réussite de tous les élèves** ». La lecture des préfaces et des préambules aux différents « Programmes et Instructions Officielles » montre nettement cette insistance (M.E.N, 1985, 1991, 2002, 2007, 2008). La « réussite de tous les élèves » est largement partagée par l'ensemble de la nation comme en témoigne le rapport de conclusion de la Commission du grand débat national sur l'avenir de l'école intitulé justement : « Pour la réussite de **tous** les élèves » (Thélot, 2004). L'ambition est noble. Il ne viendrait à personne l'idée de la contester en invoquant par exemple des questions de coût, de perte de temps, ou bien une hiérarchie sociale à préserver. Ces arguments auraient tôt faits d'être écartés au nom d'une éthique partagée par l'ensemble de notre société.

La réussite de tous les élèves est un mot d'ordre d'autant plus justifié qu'il repose sur le constat récurrent que l'école ne parvient pas à prendre en compte efficacement une partie de la population scolaire ; des jeunes en sortent sans véritable qualification et ne possèdent pas, ou pas bien, les connaissances de base minimales à une bonne insertion dans la

[3] C'est nous qui soulignons

[4] Xavier Darcos présente à la presse le mardi 29 avril 2008 le projet de programmes de l'école primaire qui sera soumis pour avis au Conseil supérieur de l'éducation en mai 2008 et appliqué à la rentrée de septembre 2008.

société (lire, écrire, compter)… On estime à 20 % d'une classe d'âge la population d'élèves quittant l'école sans aucune qualification.[5] Les inégalités persistent. Non seulement on note une stagnation de la proportion de sortants sans qualification depuis 1994, mais encore, l'influence du statut économique, social et culturel sur les résultats scolaires est supérieure, en France, à la moyenne des pays de l'OCDE (Hussenet et Santana, 2004). Il convient dès lors de s'engager résolument vers la « réussite de tous les élèves » et contribuer à une école plus « juste » et plus « efficace ». Au nom de la « réussite de tous », on déclare vouloir changer l'école, on justifie des réformes institutionnelles, on modifie les programmes scolaires, on prescrit aux enseignants l'adoption de nouveaux dispositifs ou de nouvelles modalités de travail… « *On peut* [même] *avoir le sentiment que tout ce qu'il était possible de faire est expérimenté* » (Hussenet et Santana, *id.*, 92).

Notre projet n'est pas de remettre en cause cet objectif ambitieux mais de comprendre pourquoi, depuis plus de trente ans, alors qu'apparemment les discours évoluent, les intentions changent, les réformes ministérielles se succèdent, les pratiques se modifient… une réalité reste immuable : les inégalités scolaires subsistent (voir s'amplifient). Doit-on conclure avec Watzlawick (1975) que « *plus ça change, plus c'est la même chose* » ? Faut-il interpréter ce phénomène comme la conséquence de l'incohérence des réformes successives qui, depuis plus de trente ans, a vu une vingtaine de ministres se succéder à la tête de l'Education Nationale ? Doit-on conclure que les changements réels manifestes dans l'éducation ne sont qu'apparents et cachent une profonde inertie de l'école ? Faut-il, comme le font certains, accuser un système archaïque et dépassé par les enjeux de la modernité ? Rendre responsables les acteurs (parents, enseignants, élèves) et les enjoindre à changer ? Faut-il interroger les catégories de pensée qui actuellement fondent notre école ? Les réponses à ces questions ne sont pas sans enjeux politiques et pourraient rapidement justifier toutes sortes de décisions, de réformes, de commentaires, voire d'anathèmes lancés à l'égard du système, des enseignants, des parents, de l'administration, du fonctionnariat...

Proposition d'étude

Afin de comprendre les raisons de ce « changement nul », notre travail de thèse (en cours) propose une analyse socio-historique centrée sur deux champs d'étude ; les discours (des différentes instances institutionnelles, des enseignants, des élèves…) et les pratiques (des enseignants essentiellement). Notre étude s'appuie sur la compréhension des phénomènes institutionnels tels que nous le présentent Berger et Luckmann (1996) Douglas (2004), Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1983). Pour ces auteurs, toute institution[6] se caractérise par un double niveau de cohérence. **Le premier niveau est celui du discours**. Chaque institution produit un discours de légitimation qui encode et organise la connaissance ; naturalise les classifications sociales qu'il crée ; légitime la répartition des rôles qu'il distribue ; définit un « monde de pensée » (Douglas, *id.*) produisant sa propre vision du monde et délimitant ses catégories d'entendement. **Le deuxième niveau[7] est celui de l'incorporation de ce discours** par les membres de l'institution. Pour comprendre une institution, il faut saisir la connaissance que ses membres ont d'elle. L'intériorisation par ses agents de la légitimité institutionnelle passe par une « connaissance préthéorique » qui définit des « rôles », « des normes et des valeurs, et même des émotions » (Berger et

[5] *Le Monde* du 07/02/2005

[6] Nous reprendrons la définition de l'institution que propose Douglas (2004) : « groupement social légitimé ».

[7] Seule une nécessité d'écriture nous fait présenter ce niveau d'analyse dans un deuxième temps. Il ne faut pourtant pas voir là une détermination du premier plan sur le deuxième. En réalité les deux niveaux sont en interdépendance constante.

Luckmann, id. 107). Sans cette intériorisation, la maintenance de l'institution resterait lettre morte.

Notre communication se propose d'étudier le premier niveau. Sa caractéristique première est de rester non conscient (Bourdieu et al, 1983) pour les acteurs. Cela nous empêche donc d'aller voir directement du côté des enseignants : le risque serait alors de naturaliser des catégories de perception qui, justement, relèvent d'une construction historique et sociale. Il nous faut donc « faire un détour » par une analyse historique, « logique et lexicologique » (*Id*) du discours institutionnel spécifique à la question. Selon Bourdieu (*Id*.) l'Etat est l'organisation qui détient le plus l'aptitude à créer et modifier les catégories de perception et de penser le réel, par sa législation et sa codification administrative de la réalité. Nous avons opté pour une analyse détaillée des circulaires ministérielles, notamment des préambules aux instructions officielles et programmes pour l'école élémentaire, mais aussi les rapports IGEN consacrés à la question des inégalités scolaires. Comment parle-t-on de l'échec scolaire ? Que dit-on aux enseignants pour lutter contre ? Quels dispositifs sont préconisés ? Peut-on y dégager des idées fortes ? Une unité de pensée ?

Echec, inégalités ou difficultés ?

Historiquement, trois termes ou expressions ont été avancées pour désigner le même phénomène : « échec scolaire », « inégalités scolaires », « difficultés d'apprentissage ». Selon les périodes, l'une ou l'autre de ces formules est utilisée préférentiellement. Nous distinguons quatre périodes dans les textes officiels :

1. **Les années 1950-60** : L'échec scolaire » apparaît dans certains textes pour désigner un phénomène clinique très spécifique et localisé à une catégorie d'élèves[8],
2. **La fin des années 1960 et les années 1970** : Les inégalités sont mises en lumière par les sociologues et deviennent le paradigme d'explication principal,
3. **Les années 1980** : L'échec scolaire redevient expression dominante mais cette fois pour désigner le « retard scolaire » dans son ensemble,
4. **A partir des années 1990** : L'arrivée d'une nouvelle expression, celle d'« élèves en difficulté d'apprentissage »[9], expression qui supplante les deux autres et tend à s'imposer dorénavant comme catégorie d'analyse principale (voire unique) de la question (cf. Chabert-Ménager, 1996 ; Chabanne, 2003).

Si secondaires a priori que ces changements de dénominations paraissent, ils témoignent au contraire de véritables bouleversements dans la manière de concevoir la question des « inégalités scolaires ». Avec l'émergence et la diffusion massive de la catégorie « élèves en difficultés », un changement de paradigme (Kuhn, 1983) est à l'œuvre dans

[8] Selon Plaisance (1989, 230) : *« La notion commence à être présente dans certains écrits au cours des années 1945-1955 mais dans un sens très particulier : il s'agit alors de l'échec d'enfants scolarisés dans les lycées et dont on attendrait « normalement » la réussite. Leur échec est envisagé sur le modèle du cas clinique et se trouve proche du « sentiment d'échec »*. (Voir aussi Hussenet et Santana, 2004)

[9] Sans véritablement faire disparaître les discours sur l'échec scolaire et sur les inégalités (dont on retrouve des traces dans les programmes 2002 et 2004 par exemple), elle tend de plus en plus à se substituer à eux ou en tous cas à s'imposer comme variable explicative unique et préliminaire à la question. Non seulement l'échec et les inégalités scolaires peuvent s'expliquer par les difficultés d'apprentissage que rencontrent un certain nombre d'élèves mais en plus c'est par un traitement spécifique de ces difficultés que l'on pourra résoudre et résorber échec et inégalités

l'école au début des années 1990. Nous avons montré ailleurs (Roiné, 2007, 2008, à paraître) que d'autres discours sur l'éducation participaient à la création de ce nouveau paradigme : discours sociologique, syndical, pédagogique.

L'échec et les inégalités

Les termes d'inégalité et d'échec scolaires sont plutôt anciens. Ils témoignent de deux conceptions ontologiques différentes. Le concept d'inégalité insiste plus sur un aspect différenciateur ; les disparités de traitement entre les élèves, si l'on considère notamment la catégorie socioprofessionnelle des parents, mais aussi les différences en fonction du genre ou de la localisation géographique… Eminemment sociologique et politique, il questionne la mobilité sociale, les principes d'équité et d'égalité, les politiques nationales en matière d'éducation, la structuration de la société… L'échec scolaire lui est un concept plus relatif (Lautrey, 1989) qui insiste sur un certain rapport à la norme (Plaisance 1989). C'est une « *fabrication* » (Perrenoud, 1984, 1989) résultant de représentations produites par le système scolaire selon ses propres critères et normes. On est en échec s'il existe un décalage entre les attentes que l'on a vis-à-vis de tel ou tel élève et la réalité de son parcours scolaire à un moment donné.[10] Plus polysémique et ambigu (Plaisance, 1989 ; Charlot, 1997 ; Tardif et Presseau, 2000 ; Rousvoal et Zapata, 2001) que celui d'inégalités, il décrit certaines fois un phénomène psychologique s'intéressant alors à l'individu : « l'élève en échec » (c'est historiquement sa première acception) et d'autres fois une réalité sociologique, désignant alors un phénomène global : « l'échec scolaire » (changement de focale apparu dans les années 1960).

Durant près de 50 ans (des années 40 aux années 90) le traitement de la question des inégalités et de l'échec scolaire a fonctionné dans une sorte de diptyque interrogeant selon le point de vue adopté, le retard scolaire, la non- ou la sous-qualification, les défaillances des processus d'orientation, les différences d'accès à certaines filières… Qu'elle résultât de travaux en psychologie ou en sociologie, l'analyse des inégalités ou de l'échec, chez la plupart des auteurs, a consisté essentiellement à décrire les produits ou les processus conséquents du parcours scolaire d'élèves en particulier ou d'une catégorie d'élèves en général, en référence aux situations qu'ils vivaient, aux épreuves qu'ils traversaient, à la culture qu'ils véhiculaient, au groupe à l'intérieur duquel ils s'inscrivaient… Penser l'élève supposait la prise en compte d'une des institutions dans laquelle il évoluait (famille, école, Etat)[11]. Autrement dit, jusqu'aux années 1990, on ne pouvait penser l'élève (et son parcours) comme un en-soi dégagé de toute référence et de tout lien à l'environnement proche dans lequel il se déployait. **L'individu et la structure se pensaient concomitamment ou en interdépendance**.

L'élève en difficulté

[10] Isambert-Jamati (1971, 20) définit ainsi l'échec scolaire « *L'élève qui échoue est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière.* »

[11] Prenons par exemple les grands auteurs en psychologie de l'éducation : que ce soient Wallon, Vygotsky (dont les travaux seront connus en France que bien plus tard), Zazzo, et même Piaget, chacun de ces chercheurs a étudié l'élève (ou l'enfant) aux prises avec son environnement qu'il soit social (Wallon), familial (Zazzo), scolaire (Vygotsky) ou physique (Piaget).

Ce n'est plus le cas avec la notion « *d'élèves en difficultés d'apprentissage* » qui s'impose comme catégorie de pensée dans les années 1990. Le terme est issu de l'enseignement spécialisé notamment pour ce qui concerne les structures d'adaptation scolaire.[12] On le rencontre dès 1970 dans la circulaire de création des GAPP, il désigne alors une population définie essentiellement selon deux critères : les enfants présentant des difficultés de développement intellectuel « *que le quotient intellectuel conduirait à classer dans la catégorie des débiles légers* » (M.E.N, 1970), les enfants présentant des difficultés d'ordre relationnel « *troubles du comportement ne permettant pas une adaptation satisfaisante à la vie d'une classe normale* » (M.E.N, id.). L'appellation sera reprise dans les circulaires de 1976. Les élèves en difficulté sont donc des élèves « *particuliers* », relevant de l'adaptation scolaire, à la limite du handicap (Roiné, 2007) et devant bénéficier d'un traitement particulier.

Ce qui va constituer une véritable rupture, c'est la formidable expansion et généralisation de la notion qui, à partir de 1990, aboutira subrepticement à désigner tout retard scolaire, tout insuccès même provisoire (redoublement, échec aux évaluations…), toute orientation vers des filières dévalorisées… comme le résultat d'autant de « *difficultés d'apprentissage* » susceptibles de concerner une proportion de plus en plus massive d'élèves. La création des R.A.S.E.D en 1990 (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) consacre officiellement la notion. Et à son tour, l'enseignement ordinaire s'emparera de l'expression pour l'appliquer à tout va. Dès lors, on parle abondamment des « élèves en difficulté » (M.E.N, 2004, 2007, 2008), des rapports ou notes de synthèse sont publiés par le Ministère (Ferrier, 1998 ; Gossot, 2003 ; Suchaut, 2003 ; Hussenet et Santana, 2004…)

Mais force est de constater que jamais une définition cohérente et objective ne vient donner une assise scientifique à la notion. Prenons pour exemple les travaux de la commission Gossot (2003) qui, pour fonder son rapport et étudier ces élèves, avance une méthodologie pour la moins étrange. Les « *élèves en difficulté* » étudiés sont ceux qui répondent à l'un de ces trois critères ; les élèves signalés en difficulté par les enseignants du primaire à leur entrée au collège, les élèves qui échouent aux épreuves des évaluations nationales, les élèves déclarés en difficulté par le premier conseil de classe de l'année (*sic* !!!). Nous avons là une définition tautologique de la notion : est en difficulté l'élève qui est signalé en difficulté[13]. Tautologie que l'on retrouve fréquemment dans les textes officiels et qui permet bien des amalgames et des imprécisions. Ainsi par exemple la circulaire du 25/08/2006 : « *il s'agit d'élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre à court ou moyen terme, leurs apprentissages* »… On ne peut que rester pantois devant l'expression : « *dont la nature laisse présager* ». Considérons de même, la « *Charte pour bâtir l'école du XXe siècle* » (M.E.N, 1998) qui distingue sans qu'on sache trop sur quels critères, les élèves en difficulté moyenne des élèves en difficulté grave, et les assimile massivement aux « *élèves défavorisés* ». Selon les occurrences, les « *élèves en difficulté* » recouvrent les élèves concernés par les dispositifs d'adaptation (R.A.S.E.D, S.E.G.P.A, classes spéciales), les élèves ayant redoublé au moins une fois, les « *illettrés* », les élèves à « *Besoin Educatif Spécifique* », les élèves inscrits dans

[12] On distingue les structures d'intégration scolaire destinées aux élèves en situation de handicap (par exemple les C.L.I.S, les U.P.I, les I.T.E.P…) des structures d'adaptation scolaire destinées aux élèves présentant des « difficultés » à suivre le cursus ordinaire mais qui ne relèvent pas spécifiquement du champ du handicap.

[13] Comme nous le verrons plus bas, même le deuxième critère apparemment « objectif » relève d'un choix des acteurs quant au seuil en deçà duquel on est déclaré ou non en difficulté.

un établissement ZEP, les élèves ne sachant pas bien lire et écrire, les décrocheurs… Comme l'écrit Chabert-Ménager (id., 50) :

> Le terme générique accueille sous son immense bannière la cohorte de ces "petits bambans" de l'éducation... II y a les enfants porteurs de handicaps reconnus (déficiences physiques, sensorielles ou mentales), les "inadaptés scolaires" (immatures, instables, inhibés, agités) les "défaillants instrumentaux" (dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques, agnostiques) les "peut mieux faire" (refusant l'effort, inattentifs, non motivés, chahuteurs), les absentéistes, les délinquants précoces (rebelles à la loi scolaire, agressifs, opposants, déviants), les redoublants chroniques ...

On appréciera d'autant plus cet inventaire à la Prévert quand il s'agira de déterminer leur nombre. La tentative sera faite pour la première fois en 1998 dans un rapport de l'I.G.E.N (Ferrier, 1998). On ne peut-être que dubitatif à la lecture des chiffres avancés tant ils paraissent pour le moins extravagants, soit par la fluctuation des pourcentages d'élèves en difficulté selon les rentrées scolaires, soit par l'étendue de la population concernée.[14] Nous interprétons cette imprécision numérique comme un signe supplémentaire du caractère flou de la notion.

La difficulté scolaire est une notion fourre-tout, trop indifférenciée ou trop générale pour devenir vraiment opératoire. Songeons aux imprécisions que recouvre le terme lorsque l'on tente par exemple de répondre à quelques-unes de ces questions. A partir de quelle durée peut-on désigner un élève en difficulté ? Un trimestre ? Un an ? Deux ? Comment concilier cette désignation avec la nécessaire prise en compte du statut de l'erreur ? Qu'est-ce qui justifie qu'une ou des erreurs soient considérées dans un cas comme normales car inhérentes au processus même d'apprentissage et dans un autre cas comme le symptôme de difficultés plus sérieuses ? La répétition ? Mais jusqu'à quel seuil ? Selon quels critères juge-t-on de la gravité ou non d'une difficulté scolaire ? Qu'est-ce qui différencie une difficulté scolaire d'une « grande difficulté » scolaire (M.E.N, 1998) ? Quelles disciplines faut-il prendre en compte ? La seule maîtrise de la langue ? Maîtrise orale ? Ecrite ? Les deux ? Les mathématiques ? Toutes les matières ? Et à l'intérieur d'une seule discipline quels sont les critères pertinents pour désigner un élève en « difficulté scolaire » ? Que l'on songe aux mathématiques par exemple : faut-il déclarer en difficulté un élève connaissant bien les algorithmes opératoires mais ne sachant pas résoudre des problèmes ? Ou l'inverse ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Si l'on retient comme critère pertinent les évaluations nationales, en deçà de quel seuil est-on en difficulté ? Pourquoi ? Et *quid* des disciplines non évaluées ? *Quid* des biais intrinsèques à la passation ? … En fait, on ne sait jamais de quoi on parle : s'agit-il de difficulté d'adaptation à la structure scolaire, de difficultés d'apprentissages *stricto sensu*, de l'insuffisance ou de l'absence de certification, des problèmes d'orientation… ?

Pourtant, malgré (ou grâce à) l'approximation de sa définition, la notion « *d'élèves en difficulté* » s'impose dans les textes officiels et s'érige comme base argumentaire aux principales préconisations ministérielles énoncées depuis bientôt vingt ans, comme en témoignent ces quelques extraits : « *La prévention de la difficulté scolaire est une mission fondamentale de l'école* » (M.E.N, 1994) ; pour « *prévenir les difficultés d'apprentissage* » [il

[14] « *Depuis 1994, à l'entrée en CE2, le pourcentage des élèves en très grande difficulté varie entre 7,7 % et 16,8 %, celui des élèves en difficulté entre 14,7 % et 25,5 %. À l'entrée en 6ème, la très grande difficulté concerne de 6,0 % à 9,6 % des élèves et les difficultés de 15,1 % à 24,9 %. » (Rapport Ferrier, 1998).* On retrouve d'ailleurs un empan similaire dans un autre rapport I.G.E.N (Gossot, 2003) qui situe le nombre d'élèves en difficulté entre 20 et 40% de la population globale d'élèves entrant en sixième de collège (*sic* !)

faut] *s'intéresser à l'activité intellectuelle des élèves* » (M.E.N, 2004, 284-5) ; « *Faire vivre l'égalité des chances, c'est donner mieux à ceux qui ont moins ; le temps de l'école primaire est la période privilégiée pour organiser ce qui relève d'une réelle prévention de la grande difficulté.* » (M.E.N, 2004, 13) ; « *Les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées* », (M.E.N, 2008). Charlot (1997) à propos de l'échec scolaire, parlait « d'attracteur idéologique ». Nous serions tentés d'énoncer le même constat à propos des « élèves en difficultés ». On assiste à une même réification de la notion s'imposant comme catégorie naturelle de perception.

En l'absence de définition institutionnelle ou scientifique, c'est à l'enseignant que revient alors la charge de déterminer et d'attribuer aux élèves les caractéristiques qui lui laisseront supposer que tel élève est en difficulté alors que tel autre ne l'est pas. C'est d'ailleurs ce qu'ils ne manquent pas de faire (Monfroy, 2002) mais dans une approximation notoire, tant les critères subjectifs dominent au regard d'une expertise basée sur des dispositifs pertinents d'évaluation (voir le rapport Do, 2007)[15].

L'hétérogénéité

> On a fait monter en puissance l'hétérogénéité des classes sans former suffisamment les enseignants à gérer cette hétérogénéité. On a même un peu disqualifié, dans la formation des enseignants, les méthodes capables de les aider à le faire. On a mis l'accent sur l'hégémonie de la didactique au détriment de la réflexion pédagogique concernant la gestion de la classe… » (Meirieu, 2001, 56)

La prise en compte des spécificités de chaque élève (M.E.N, 1991, 4 et 12) renvoie inéluctablement à la question de l'hétérogénéité. Le renversement de perspective que nous venons d'évoquer a conduit naturellement à « voir » que les élèves ne sont pas tous semblables face à la question scolaire. Ils n'ont pas le même rythme d'apprentissage, le même niveau de connaissances à un moment donné, « *des différences importantes de maturité* » existent (M.E.N, 1991, 12)… Dès 1991, l'hétérogénéité s'impose officiellement comme une caractéristique descriptive de la situation de classe (*id.*)[16]. Le concept acquière petit à petit une valeur explicative: si des élèves sont en difficulté, c'est qu'ils évoluent dans des classes trop

[15] Ce rapport commandé par le Ministère interroge les « représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants ». On y trouve les mêmes définitions tautologiques, l'élève en grande difficulté étant celui qui « *est incapable de suivre en classe* » (43,5% des définitions spontanées données par les professeurs des écoles lors de la passation du questionnaire), qui a « *des manques* », des « *difficultés de compréhension* », du « *retard* ». Les moyens d'expertise utilisés par les enseignants pour repérer la grande difficulté scolaire relèvent d'outils personnels d'évaluation quand il ne s'agit pas de simples constats informels voire de l'*intuition*.

[16] On pourrait objecter que la notion est beaucoup plus vieille et faire remonter l'origine du concept à la création du collège unique en 1975. Nous ne sommes pas d'accord avec cette proposition pour les raisons suivantes. En supprimant les filières 1, 2 et 3 du collège, la loi Haby impose d'accueillir l'ensemble d'une classe d'âge dans une même structure devenant ainsi nécessairement hétérogène. Mais cette unification n'est qu'apparente et le maintien de « classes spéciales » destinées à recevoir les élèves les plus en difficulté (CPPN, CPA, SES, 6e et 5e à programmes aménagées, 4e aménagées, 4e et 3e technologiques, 4e et 3e pré-professionnelles) ainsi que l'existence d'un palier d'orientation rapide pour les classes CAP (4e et 3e préparatoires) atténuent l'impression « d'hétérogénéité » et en minimise ses conséquences. Ce n'est qu'à la suppression de ces classes spéciales, c'est-à-dire au début des années 1990 (1990 pour les classes préparatoires, 1991 pour CPA et CPPN) et à la suite d'un effort massif d'unification du collège (vs/ ségrégation) que le « problème » prendra toute son ampleur (la persistance de classes spéciales ; 4e aménagée, 3e technologique, ne doit pas masquer la diminution constante des élèves accueillis dans des structures permanentes destinées à traiter la grande difficulté scolaire) (voir Hussenet et Santana, 2004)…

hétérogènes qui ne leur assurent pas, du coup, de recevoir toute l'attention dont ils auraient besoin (pour une approche historique, cf. Sarrazy, 2008). L'hétérogénéité de la classe devient un obstacle à la réussite des élèves et se constitue comme un « défi à relever » (Meirieu, 1985), un problème central qu'il convient de régler comme en témoigne cette déclaration du président de la PEEP :

> « La gestion de l'hétérogénéité reste un problème majeur… Je ne connais personne qui ne veuille combattre les inégalités, les exclusions ou encore qui ne veuille laisser le jeune au centre du système éducatif. » Christian Janet, président de la PEEP (Figaro du 07/08/02)

Les enseignants eux-mêmes, surchargés par la diversité des profils d'élèves déclarent que la gestion de l'hétérogénéité demeure leur préoccupation principale et avouent ne pas savoir y faire face (Do, 2007). Cette préoccupation est aussi relayée dans la noosphère par de nombreux auteurs (Cf. Dupriez et Draelants, 2004) même s'ils se trouvent coincés dans une sorte de double lien où d'un côté l'hétérogénéité est une valeur à préserver ; au nom de la diversité et de la lutte contre les replis communautaires (Meirieu, 2007) et de l'autre une réalité à « gérer » par la mise en place de dispositifs *ad hoc* basés sur une différenciation pédagogique (Perrenoud, 1997 ; Cahiers Pédagogiques, 1997, 2007 ; Zakhartchouk, 1999). De même, les circulaires ministérielles incitent à passer d'une hétérogénéité subie à une hétérogénéité maîtrisée. Enfin, la question est largement traitée dans la presse non spécialisée (Cf. Claverie, 2006).

L'hétérogénéité de la classe devient le problème essentiel qu'il s'agit de résoudre[17]. Pourtant la notion reste, là encore, largement non interrogée et de manière identique à celui « d'élève en difficulté » se constitue comme une propriété naturelle et intrinsèque à l'univers scolaire (Sarrazy, 2008).

Différenciation et individualisation

> Les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. (M.E.N, 2008)

Pour concourir à la réussite de tous les élèves, va petit à petit s'imposer l'idée qu'une gestion pédagogique de l'hétérogénéité serait la réponse idoine. Nous insistons sur les deux mots « gestion » et « pédagogique ». Par gestion pédagogique il faut entendre deux types de propositions mettant l'accent, le plus souvent, sur l'aspect organisationnel : des aménagements structurels et/ou des réponses pédagogiques susceptibles de réduire ou d'annuler l'hétérogénéité dans les classes. Puisque l'hétérogénéité des classes crée de la difficulté scolaire, il faut la combattre soit en mettant en œuvre des dispositifs *ad hoc* destinés à séparer le bon grain de l'ivraie (aspect structurel) soit en traitant à part, au sein d'un même groupe hétérogène, les élèves qui posent le plus de problèmes (aspect pédagogique). L'étude de la longue liste des différentes propositions ministérielles de ces 20 dernières années est en soi éloquente.

Du côté structurel on peut citer ; la mise en place des cycles (10/07/1989 et 06/09/1990) supposés permettre de décloisonner et désincarcérer les élèves du groupe classe ;

[17] Comme le remarque fort justement M-P Chopin (2007, 12) « *Sur les 22 sujets proposés par la Commission organisatrice du débat (Thélot, 2004), la question de l'adaptation de l'école à la diversité des élèves (sujet n°6) a été débattue dans plus de 20% des cas, apparaissant en troisième position du point de vue de la fréquence des sujets abordés.* »

le projet d'école (15/02/1990) dont la préoccupation première est de « *prendre en compte la diversité des élèves* » et de proposer des actions en fonction de celle-ci ; la création de R.A.S.E.D (1990). Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire ; la création de classes pour élèves en difficulté : les quatrièmes d'aide et de soutien (28/01/1991), les troisièmes d'insertion (20/01/1992) dont l'objectif est de « *permettre de mettre en œuvre une pédagogie personnalisée et individualisée* », les classes et groupes de consolidation (10/05/1996 et 09/01/1998), les heures de remise à niveau en 6e et d'aide individualisée en 5e (12/07/1999), les classes à effectif allégé (04/05/1995)…

Du côté pédagogique, l'organisation et la généralisation des évaluations nationales (1989) dont l'objectif essentiel est de permettre aux enseignants de poser un « *diagnostic* » précis des acquis et des difficultés de leurs élèves, en vue de conduire des « *actions de remédiation* » dans le cadre « *d'une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin* » (circulaire du 18/11/1998) ; la mise place des Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès (18/11/1998 repris en 2000) officialisant le projet (co-construction élève/famille/enseignant) comme méthode efficace de travail et incitant à la mise en place de « *groupes de besoins décloisonnés* » ; les études dirigées (19/07/1994) qui « *contribuent à apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin* », les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (23/04/2005 et 25/08/2006) venant « *renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique* ».

Il faut voir dans cette longue liste, le succès de deux modalités d'action massivement retenues par l'administration : la **différenciation** pédagogique d'une part et d'autre part **l'aide individualisée** ; version moderne de la pédagogie de soutien (voir Houssaye, 2003).

L'aparté des élèves en difficulté

L'ensemble de ces propositions repose sur un même postulat : pour remédier aux difficultés d'apprentissage de certains élèves, il convient (il suffit) d'en organiser un **traitement à part**. L'axiome ne manque pas d'arguments. Dans les classes hétérogènes, les enseignants n'ont pas assez le temps, l'espace et le loisir de comprendre les difficultés de certains élèves ; ils ne peuvent être à l'écoute de tous les problèmes qui se posent à eux, du coup, ils ne peuvent organiser une remédiation efficace. Afin de prendre en compte les spécificités de leurs élèves, il convient alors d'aménager cet espace et ce temps nécessaires. C'est donc bien un problème de gestion, c'est-à-dire d'organisation et d'administration. L'aparté des élèves en difficulté constitue la réponse idoine comme en témoigne cet extrait : « *La qualité des apprentissages des élèves exige, compte tenu de l'hétérogénéité des publics, la mise en place de dispositifs d'aide individualisée : aide méthodologique, études encadrées ou surveillées, permanences, aide aux devoirs et leçons, etc.* » (29/12/1998).

La longue tradition du traitement de la difficulté scolaire a été la relégation. Nous faisons l'hypothèse qu'à partir des années 1990, nous sommes passés d'une **logique de la ségrégation** (des structures pérennes de relégation des élèves en échec scolaire) à **une logique d'aparté** plus acceptable parce qu'*a priori* moins stigmatisante, moins visible et plus souple. Alors que la première reposait sur des réponses structurelles (filières, classes spéciales dites classes adaptées), la seconde propose une réponse pédagogique *in situ* ne nécessitant pas forcément d'aménagements structurels. On demande dorénavant que le traitement des élèves en difficulté se réalise à l'intérieur de la classe plutôt que dans des structures filiarisées[18].

[18] En témoignent les travaux de Mariette (1996) qui montrent que près de 47% des écoles françaises ont mis en place des groupes de niveau à l'intérieur d'une même classe.

Mais c'est la même logique qui est à l'œuvre ; celle de la séparation des populations d'élèves en fonction de leurs niveaux d'acquisition. Si la pertinence de l'existence de classes spéciales, pour réduire les inégalités, a montré ses limites (voir Hussenet et Santana, *id*.) rien ne dit que le traitement *in situ* en aparté n'aboutisse pas au même constat.

On est en droit de se poser la question : en quoi l'aparté des élèves constitue-t-il une réponse en-soi à l'échec scolaire ? Suffit-il de mettre à part pour remettre à flot ? L'aspect gestionnaire de ce type de réponses cache une indigence profonde de réflexion didactique et pédagogique. Organiser des aides individualisées est une chose mais savoir quoi proposer aux élèves à l'intérieur de ces dispositifs en est une autre. Le silence institutionnel à ce sujet est notoire. Les enseignants reçoivent ces propositions ministérielles sans pour autant nécessairement comprendre la spécificité des pratiques d'enseignement qui pourraient y être associées. On constate d'ailleurs que la mise en œuvre de la plupart de ces dispositifs demeure rituelle, formelle, « *empirique, ponctuelle, erratique et peu opérante.* » (Gossot, 2003, 76).

Il ne suffit pas de différencier ou d'individualiser pour combattre les inégalités scolaires. C'est en tous cas la thèse que nous soutenons. Ces deux dispositifs adoubés par les textes officiels demeurent des « *faux-semblants institutionnels* » (Glasman, 2003), voire des coquilles vides, que les enseignants « remplissent » aléatoirement par des pratiques diverses qui restent à interroger : refaire la même chose, ré-expliquer, baisser son niveau d'exigence, modifier la quantité de travail demandé (toujours à la baisse), simplifier, proposer des manipulations concrètes, des activités ludiques, valoriser les progrès, écouter, motiver, stimuler, redonner confiance[19]… (voir Do, 2007).

Discussion

S'il est une conséquence première des nouvelles politiques d'individualisation de l'enseignement c'est qu'elles concourent à rendre obsolète l'idée de **classe** comme unité de base pertinente pour les questions d'enseignement / apprentissage. L'Inspecteur Général Bernard Gossot va même jusqu'à déclarer que le modèle de la classe, « *lieu d'apprentissage et de vie d'un collectif d'élèves* » est dépassé.[20] Les différentes recommandations ministérielles encourageant à travailler par cycles, décloisonner, différencier, regrouper, séparer, individualiser… conduisent inéluctablement à penser l'apprentissage des élèves indépendamment de leur inscription dans un collectif de travail stable et durable. Ce n'est pas tant la remise en cause de l'unité classe qui pose problème, que l'Arrière-plan qui la soutient, à savoir : l'apprentissage de l'élève est dorénavant affranchi de ses caractéristiques collectives diachroniques, c'est-à-dire de la culture particulière dans et avec laquelle il se construit au fur et à mesure de l'avancée des savoirs, institutionnalisée au sein du groupe classe. La dimension anthropologique de la construction des savoirs est ainsi occultée. Pourtant, à l'école, l'apprentissage de chaque élève participe nécessairement d'une histoire collective.

L'école à la fin des années 1980, en passant d'une « *école pour tous* » à une « *école pour chacun* » (Glasman, 2003) a finalement contribué à promouvoir la figure d'un « **individu-élève** », désaffilié de ses déterminismes et désassujetti de ses institutions. L'élève

[19] Citons pour exemple cet extrait des Programmes et Instructions 2008 : « *Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves* »

[20] « Faire classe à un groupe plus ou moins homogène d'enfants rassemblés en cours selon leur âge… a révélé ses imperfections, ses insuffisances et ses limites. » (Gossot, 2003b, 75).

en difficulté est une sorte d'îlot solitaire perdu dans l'océan de la cognition. Ilot sans histoire et sans appartenance, c'est-à-dire sans l'épaisseur qui constitue sa singularité. Ses difficultés d'apprentissage ne sont que la conséquence de ses défaillances (cognitives, affectives, sociales) et ne sont plus, dès lors, interprétées comme le résultat d'une interaction toujours compliquée entre des habitudes acquises, des manières de faire et de penser témoignant d'une culture et d'une histoire familiale… et le milieu scolaire dans ce qu'il élabore une culture spécifique, plus ou moins éloignée de la sienne, un langage et des activités nécessairement « indigènes ». L'élève en difficulté, dorénavant responsable de son devenir, n'interroge plus que lui-même. La mise en œuvre d'autant de « *contrats d'apprentissage* » signés lors de l'élaboration des « projets individuels » le concernant, de « *projets personnalisés* », « *parcours personnalisés* »… tend à promouvoir l'idée qu'il suffit de responsabiliser l'individu-élève, pour que celui-ci dépasse ses propres limites et incompétences.

Enfin, en proposant aux enseignants de « *choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de* [leurs] *élèves* » (M.E.N, 2008) ou « *d'ajuster leur intervention aux caractéristiques des élèves* » (M.E.N, 2003), on institutionnalise la psychologie comme discipline prépondérante, voire unique, pour penser en amont et interpréter en aval les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont bien les caractéristiques cognitives et affectives de chaque élève qui dorénavant sont sensées donner aux enseignants des indications pour qu'ils adaptent en retour leurs propositions pédagogiques et didactiques. L'univocité du lien enseignement – apprentissage, de fait, concourt à institutionnaliser la psychologie non plus comme une science descriptive des questions d'apprentissage (ce qu'elle était jusqu'à lors) mais aussi comme susceptible de fournir aux enseignants un nombre important de conseils, recommandations ou prescriptions relatifs à leur enseignement. Ce nouveau positionnement de la psychologie dans le champ des biens symboliques scolaires a pour conséquence seconde la diminution, voire la disparition, d'autres perspectives d'analyse pertinentes pour étudier les questions d'enseignement et d'apprentissage, nous pensons notamment aux perspectives didactique et anthropologique.

Nous assistons à une **psychologisation** de l'enseignement d'autant plus marquante qu'elle est relayée institutionnellement comme en témoigne ci-dessous cet extrait du Cahier des charges de la formation des maîtres.

> « [Le professeur] *sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers... il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive.* » (MEN, 2006, paragraphe 3)

Un discours cohérent et homogène est donc en marche dans la communauté éducative depuis le début des années 1990. Il repose sur des concepts peu définis : « difficulté », « hétérogénéité » et s'accompagne de propositions ayant pour caractéristiques principales : le reflux du collectif-classe au profit de l'individu élève, la prépondérance des causalités psychologiques notamment cognitives sur tout autre type d'interprétations, leur traduction sous la forme de dispositifs pédagogiques et didactiques spécifiques, ainsi qu'une certaine forme de déni culturel.

> On est passé « d'une **indifférence aux différences** qui […] contribuait à reproduire les inégalités scolaires à une **valorisation des différences** qu'il ne s'agit surtout plus

> de combattre, mais de « respecter », qu'elles que soient les performances scolaires » Poupeau, 2006, 124

Si l'indifférence aux différences que dénonçait Bourdieu en son temps a bel et bien contribué à la reproduction des inégalités scolaires, nous sommes actuellement en droit de nous demander si la valorisation des différences ne contribue pas, elle aussi, aux mêmes résultats. En quoi cette valorisation suffit elle en-soi à lutter contre l'échec scolaire ? N'y a-t-il pas un oubli majeur ; celui de considérer les conditions réelles d'apprentissage ? Les notions de difficulté et d'hétérogénéité n'ont-elles pas pour caractéristiques premières de cacher justement une véritable réflexion sur ces conditions ?

Références bibliographiques

BERGER P., LUCKMANN T. (1996) – *La construction sociale de la réalité*. [trad Taminiaux P.], 2ème éd., Paris : Armand Colin. 285 p.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J-C., PASSERON J-C. (1983) – *Le métier de sociologue,* préalables épistémologiques, 5ème édition, Berlin ; New York ; Paris, Mouton ; Paris, École des hautes études en sciences sociales, 333 p.

CAHIERS PEDAGOGIQUES (1997) – *Retours sur la pédagogie différenciée*, CRAP : Paris, Supplément n°3, octobre-novembre.

CAHIERS PEDAGOGIQUES (2007) – *Enseigner en classe hétérogène*, CRAP : Paris, n°454, 70 p.

CHABANNE J-L. (2003) – *Les difficultés d'apprentissage,* Nathan, Coll. Education en poche, 128 p.

CHABERT-MENAGER G. (1996) – *Des élèves en difficulté,* Paris : Editions L'Harmattan, 156 p., coll. Savoir et Formation.

CHARLOT B. (1997) – *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris : Economica, 112 p., Anthropos.

CLAVERIE J. (2006) – *Hétérogénéité et différenciation au collège :* étude des effets du discours institutionnel sur les pratiques enseignantes, Travaux d'études et de recherche Master Recherche Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, 98 p.

DO C-L. (2007) – « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année scolaire 2005-2006 », *Les dossiers*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n°182, 114 p.

DOUGLAS M., (2004) – *Comment pensent les institutions* suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit, Paris : éd. La découverte, 218 p.

DUPRIEZ V., DRAELANTS H. (2004) – « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.145-165.

GLASMAN D. (2003) – « Questions sur l'aide individualisée », *Education et Formations*, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, n°65, p. 143-154.

GOSSOT B. (2003) – « L'aide individualisée à l'école primaire », *Education et Formations*, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, n°65, p. 75-84.

HOUSSAYE J. (2003) – « L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée », *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°13, p. 63-74.

HUSSENET A., SANTANA P. (2004) – *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire,* Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Ministère de l'Education Nationale, 115 p.

KUHN T-S. (1983) – *La structure des révolutions scientifiques*, Paris ; Flammarion, 284 p.

LAUTREY J. (1989) – « Réussite et échec scolaires : différents éclairages », *Psychologie Française*, n°34-4, p. 223-228.

MEIRIEU P. (1985) – *L'école mode d'emploi*, Paris : ESF, Collection Pédagogies, 187 p.

MEIRIEU P. (2001) – « L'idée de classe hétérogène est de moins en moins admise », *Journal des instituteurs*, n°8, 56-57.

MEIRIEU P. (2007) – « « Faire société » contre tous les replis communautaires », les *Cahiers Pédagogiques*, n°454 « Enseigner en classe hétérogénéité », p.15-16.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles. (1991) – *Les cycles à l'école primaire*, Paris : CNDP et Hachette Ecoles, 128 p., coll. Une école pour l'enfant des outils pour le maître.

Ministère de l'Education Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2004) – L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques, *Dossiers documentaires*, visible sur le site http://www.education.gouv.fr/thema/special/default.htm le 10/08/2006.

Ministère de l'Education Nationale et de la recherche. Inspection générale de l'éducation nationale (2003) – *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège* : Rapport de la commission « Elèves en difficulté », n°03-033.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles. (1970) – *Enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*, circulaire du 2 janvier 1970.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles. (1994) – *Le projet d'école*, Paris : CNDP et Savoir Lire, 127 p., coll. Une école pour l'enfant des outils pour le maître.

Ministère de l'Education Nationale. (1985) – *Ecole élémentaire* : programmes et instructions, CNDP et MEN, 123 p.

Ministère de l'Education Nationale. (2002) – *Qu'apprend-on à l'école élémentaire* : Les nouveaux programmes, Paris : CNDP et XO éditions, 287 p.

Ministère de l'Education Nationale. (2007) – *Programmes de l'école primaire, école maternelle*, Bulletin Officiel du 12 avril 2007.

Ministère de l'Education Nationale. (2008) – *Les nouveaux programmes de l'école primaire*, Bulletin Officiel du 20 février 2008.

MONFROY B. (2002) – « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°140, p.33-40.

PERRENOUD P. (1984) – *La fabrication de l'excellence scolaire :* du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Genève et Paris, Droz.

PERRENOUD P. (1989) – « La triple fabrication de l'échec scolaire », *Psychologie Française*, n°34-4, p. 237-245.

PERRENOUD P. (1997) – *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF – Pédagogies

PLAISANCE E. (1989) – « Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation », *Psychologie Française*, n°34-4, p. 229-235.

ROINE C. (2007) – « La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état », *Actes du congrès AREF (Actualités de la Recherche en Education) 2007*, Marquet, Hedjerassi, Jarlegan, Pacurar, Remoussenard Eds : Strasbourg.

ROINE C. (2008) – « Effets de cécité didactique créée par les idéologies néo-individualistes dans le cadre de l'enseignement spécialisé », *Colloque international : Les didactiques et leurs*

rapports à l'enseignement et à la formation Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?; Bordeaux, septembre 2008.

ROINE C. (à paraître) – *Etude de quelques déterminants anthropo-didactiques des pratiques d'enseignements : idéologies pédagogiques et contraintes didactiques* - Cas de l'enseignement des mathématiques en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.

ROUSVOAL J., ZAPZATTA A. (2001) – « La question de l'échec scolaire. Evolution des idées », *Psychologie et Education*, n° 46, p. 53-78.

SARRAZY B. (2008) – « Différencier les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques : tenants idéologiques et enjeux didactiques », *Cours de la 13ème école d'été de didactique des mathématiques*, La Pensée Sauvage, éd., 115-134.

SUCHAUT B. (2003) – « Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions d'aide individualisée », *Education et Formations*, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, n°65, p. 95-110.

TARDIF J, PRESSEAU A. (2000) – « L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, p.89-105.

THELOT C. (2004) – *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, Ed. Scérén, La documentation française, 159 p.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975). – *Changements : Paradoxes et psychothérapie*, [traduit de l'anglais par P. Furlan], Paris : Seuil, 190 p.

ZAKHARTCHOUK J-M. (1999) - *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP.

L'égalité filles-garçons à l'école : prescriptions officielles et pratiques enseignantes en petite section de maternelle

Corinne de Boissieu

> "L'extraordinaire, dans le combat pour l'égalité entre les sexes, c'est qu'il est toujours à recommencer et que l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Or ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité - ou peu s'en faut. Non que nos sociétés n'aient, depuis quelque (sic) cinquante ans, considérablement évolué. Mais tout démontre encore que, dans les faits, la femme n'est jamais tout à fait l'égale de l'homme. C'est vrai dans le monde du travail, c'est vrai dans la fonction publique, c'est vrai en politique, et c'est malheureusement vrai au sein de l'institution scolaire. Il nous faut donc livrer ce noble et difficile combat : libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïques et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes." (J. Lang, ministre de l'éducation nationale, BOEN hors série n° 10 du 2 novembre 2000, À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité)

Bien que souvent avec moins d'emphase, des injonctions officielles concernant l'égalité entre filles et garçons à l'école sont régulièrement édictées, qui s'expriment à la fois en terme d'objectifs et de moyens.
Le fait d'énoncer des objectifs est-il synonyme d'une recherche d'efficacité ? Quels sont les moyens d'atteindre l'égalité dans les classes, ou les enseignants sont-ils censés agir de manière égalitaire, ou équitable ? La question se pose-t-elle réellement en ces termes pour les enseignants ? Que disent-ils de ces prescriptions officielles, et de leurs propres pratiques ?
Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, les textes officiels feront l'objet d'une analyse dans une première partie, puis nous nous baserons dans une seconde partie sur l'observation de trois classes de petite section de maternelle et des entretiens avec les enseignantes pour savoir de quelles manières ces textes peuvent influencer ou non les discours et pratiques d'enseignants.

1. De l'égalité et ses synonymes dans les textes officiels

Depuis une vingtaine d'années, du code de l'Éducation (art. L121-1) au socle commun des compétences et connaissances (2006) en passant par différents prix et concours pour encourager les filles à faire de la science, les textes officiels exprimant des indications concernant l' "égalité entre les sexes", l'"égalité des chances entre les filles et les garçons" (ces termes et d'autres étant employés de manière apparemment indistincte) sont nombreux et variés. Mais le texte le plus important aujourd'hui, car consacré spécifiquement à la question, est sans conteste la convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif de 2000, devenue en 2006 la convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, qui engage les ministères de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement ; de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; de la justice ; des transports, de l'équipement, du tourisme et de la mer ; de l'agriculture et de la pêche ; de la culture et de la communication ; et les ministères délégués à la cohésion sociale et à la parité ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche.
Les injonctions contenues dans ces textes s'expriment à la fois en termes d'objectifs et de moyens.

1.1. Emploi et démocratie : l'égalité au service d'objectifs démesurés

D'une manière générale, l'égalité, l'égalité des chances, le "respect de l'autre sexe" (socle commun des compétences, 21, 2006) constituent rarement des objectifs en eux-mêmes, mais sont présentés parfois comme des enjeux démocratiques, le plus souvent comme des moyens d'atteindre le but ultime : une orientation et un accès à l'emploi égalitaires.

Ainsi, l'introduction de la convention interministérielle de 2006 :

> "Aujourd'hui, les femmes poursuivent des scolarités jusqu'au plus haut niveau de formation ; elles représentent près de la moitié de la population active et accèdent à des métiers et à des niveau hiérarchiques longtemps réservés aux hommes. Toutefois, force est de constater la persistance de difficultés rencontrées par les femmes dans leur trajectoire professionnelle ; elles sont plus souvent que les hommes confrontées au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint, et souvent moins bien rémunérées. En outre, l'emploi des femmes se caractérise par une concentration dans le secteur tertiaire, ainsi que par une large sous-représentation aux postes de direction."

Le code de l'éducation (art. L121-1) indique en outre que les écoles, collèges, lycées et établissement d enseignement supérieurs "contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation".
La convention interministérielle de 2000 indique quant à elle que :

> "L'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, la possibilité d'accéder à tous les rôles sociaux, la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes constituent des enjeux prioritaires au regard notamment : de la mise en place d'une pédagogie et d'un suivi individualisé des élèves, qui tiennent compte de la diversité des leurs parcours ; des enjeux introduits par le développement des technologies et des perspectives d'emploi ainsi créés ; de la construction d'un système éducatif et d'un marché de l'emploi ouverts sur l'Europe."

Et la première des mesures présentées s'intitule donc : "Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi".
La convention de 2006, prenant la suite, constate également que "les filles réussissent mieux que les garçons sur le plan scolaire, en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen de diplômes, de taux de réussite aux examens. Malgré cela, elles demeurent encore peu présentes dans les filières les plus prestigieuses et les plus porteuses d'emploi" (p.3). Il s'agit donc de "permettre aux filles et aux garçons de sortir de tout déterminisme sexué de l'orientation".

La mixité, l'égalité, sont aussi parfois présentées comme "fondateurs du système éducatif" (convention de 2006), le "respect de l'autre sexe" - distinct du "respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) - fait partie des compétences sociales et civiques du socle commun (2006). Il est par ailleurs indiqué dans le BOEN hors série n° 10 du 2 novembre 2000 que "l'orientation scolaire est souvent dictée par de fausses représentations des rôles sociaux : elle aboutit à des partages devenus traditionnels, à une division sexuée des savoirs, prélude à celle des métiers." Et c'est pourquoi le ministre "souhaite engager fortement l'action de [son] ministère dans ce qui représente une éducation à la démocratie".
La circulaire de rentrée concernant les orientations prioritaires pour l'année scolaire 2008-2009 précise enfin que "L'École doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques."

L'égalité à l'école semble donc un objectif intermédiaire, dont l'efficacité attendue reste difficilement mesurable. Mais même intermédiaire, la réalisation de cet objectif implique nécessairement la mise en œuvre de nombreux moyens, précisés justement par les mêmes textes officiels.

1.2. De la formation de formateurs à la rationalisation des préjugés : les moyens préconisés

Si l'égalité à l'école est un palier vers d'autres objectifs, les textes officiels n'en énoncent pas moins les moyens à mettre à oeuvre pour l'atteindre.
La mise en pratique de l'égalité doit débuter dès la maternelle, et se poursuivre tout au long de la scolarité : le socle commun des connaissances, "s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire" (p.4), et concernant les compétences sociales et civiques, dont fait partie le respect de l'autre sexe, le texte précise que "dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective" (p.20). La convention de 2006 réaffirme "la volonté d'une action menée dès les classes de maternelle […]". Toujours disponible sur le site du ministère de l'éducation nationale, le texte officiel de la campagne "le respect, ça change l'école" menée il y a quelques années, s'intitule "Le respect dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle au baccalauréat". La convention interministérielle de 2000 indique quant à elle qu'il "s'agit aujourd'hui, pour le système éducatif, d'aller plus loin et de définir une politique globale d'égalité des chances entre les sexes en direction de tous ses acteurs, du préélémentaire à l'enseignement supérieur, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie".
C'est donc régulièrement et clairement affirmé, l'éducation à l'égalité commence dès l'école maternelle… pourtant singulièrement absente lorsqu'il s'agit de détailler les moyens à mettre en œuvre.

La campagne "le respect ça change l'école" propose de "condui[re] les élèves à rationaliser les préjugés sur la différence : la xénophobie, le handicap, mais aussi les relations entre les genres (hommes/femmes) sont ainsi confrontés aux savoirs des sciences exactes ou humaines et passés au crible d'une pensée critique". Par ailleurs, selon le même texte, "la question de la différence est aussi l'une des grandes thématiques du programme de sciences de la vie et de la Terre […] L'étude de la reproduction humaine conduit à mieux connaître et donc à respecter au mieux les différences biologiques entre hommes et femmes."
Ce texte est le seul à utiliser le terme "genre"… pour rapidement le réduire à des différences biologiques étudiées dans le cadre d'enseignements sur la reproduction.
Les signataires de la convention de 2000 s'engageaient quant à eux en premier lieu à "améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi", par exemple en développant l'information à disposition des élèves, des enseignants, des parents, en développant les liens avec l'ONISEP, en prenant en compte la dimension sexuée de l'orientation, en intégrant des objectifs chiffrés dans les rapports d'établissement, mais aussi en "favorisant l'accueil et l'insertion des filles dans les filières d'avenir"… Cette mesure est devenue en 2006 "améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi", les moyens indiqués pour ce faire étant sensiblement (voire exactement pour certains) identiques : accroître les données statistiques et mener des enquêtes qualitatives, "promouvoir auprès des filles, les filières et les métiers des domaines scientifiques et technologiques porteurs d'emplois", en développant des CD-Roms, en coopérant avec le monde professionnel ; veiller à inclure une dimension sexuée dans l'information délivrée au sujet de l'orientation, féminiser les noms de métiers…
La seconde mesure préconisée en 2002 était de "promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes", mesure intitulée en 2006 "assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes". Ici encore, de nombreux moyens concrets énoncés sont semblables dans les deux conventions : intégrer la thématique de la place des hommes et des femmes dans les enseignements, et notamment valoriser le rôle des femmes dans la société, mais aussi "élargir et généraliser l'information sur la connaissance du corps dès la maternelle"

(2000), ou développer les études et recherches sur le genre dans les établissements d'enseignement supérieur (2006) ; et prévenir les violences sexistes en "développant, dès le plus jeune âge, des outils de promotion du respect mutuel entre les sexes" (2006), luttant contre toutes formes de bizutage, en formant les personnels concernés et en élaborant des outils pédagogiques… La lutte contre les violences sexistes est également un des objectifs prioritaires définis par la circulaire de rentrée pour l'année scolaire 2008-2009.
La troisième et dernière mesure de la convention de 2000 aborde "la formation des acteurs" intégrée en 2006 dans "les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif". Il s'agit ici de "développer la formation de formateurs à l'égalité" (2006), diffuser du matériel pédagogique, intégrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets d'établissements…
Seul le BO hors série n° 10 du 2 novembre 2000 aborde des "situations de la vie scolaire puisées dans la réalité quotidienne des écoles, des collèges et des lycées", afin de conduire "les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques, les interactions qui jouent en classe, sur le travail en groupe et sur l'évaluation". Ces trois derniers thèmes font chacun l'objet d'une section, construite ainsi, sous forme de tableau : différents scénarii sont énoncés (colonne 1), auxquels sont associés des stéréotypes, qui amènent à énoncer une question sur les pratiques (colonne 2), à en analyser les conséquences (colonne 3). Viennent ensuite les recommandations (colonne 4).
Par exemple, dans la section "travail en groupe" :

scénarios	**stéréotypes**	**conséquences**	**recommandations**
En troisième, un exercice de soudure est proposé en technologie. L'enseignante demande aux élèves de se mettre par groupe de quatre en disant : "les garçons, occupez-vous des filles elles vont avoir besoin d'aide !"	*Les filles n'y connaissent rien. Elles risquent de faire des dégâts et de se blesser. La technologie, c'est pour les garçons.* question : faut-il mettre les filles sous la protection des garçons quand on propose une tâche que l'on suppose plutôt faite pour les garçons ?	On renforce chez les filles l'idée qu'elles sont inaptes pour ce type de tâche. On conforte la division sexuée des compétences et des savoirs par un effet d'étiquetage. Les filles risquent de se démotiver pour cet enseignement.	Veiller à ce que les groupes soient mixtes sous condition que les filles prennent leur part d'initiative. Montrer que la réussite ou l'échec dans cette tâche n'est pas une question de sexe et que les qualités d'attention et de minutie qu'elle requiert sont indispensables tant pour les filles que pour les garçons.

L
es dispositions officielles concernant l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, ou quelques soient les termes utilisés, sont donc particulièrement nombreuses et variées. Mais qu'en est-il des pratiques des enseignants ? Que disent-ils de ces prescriptions, et de leurs propres pratiques ?

2. Des enseignants dans leurs classes : équité, égalité… didactique ?

A
fin d'appréhender ce qu'il en est des pratiques et discours en maternelle, nous nous baserons

sur l'observation de trois classes de petite section, ainsi que sur une analyse qualitative des entretiens réalisés avec les deux enseignantes.

2.

1. Regards sur les textes officiels

L

es entretiens réalisés avec les enseignantes ont été très peu directifs, cependant, comme nous souhaitions aborder plus précisément la question des filles et garçons à l'école, nous avons proposé pour terminer une discussion au sujet de courts extraits de textes officiels. Les sources de ces extraits n'étaient en revanche pas mentionnées avant la discussion.

U

n des extraits, tiré de la convention interministérielle de 2000, était le suivant : "L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences."
Pour Anne-Sophie[21] (classe 1) l'idée d'égalité est effectivement directement associée à l'école :

> *"Ca aussi c'est l'école, mais avec un autre, euh, un autre euh… sujet, c'est, heu, plutôt le, l'égalité, hein. … Ben oui mais l'égalité devant tout, avec les hommes et les femmes oui. Ben c'est dès le, tout petit. Hein, on est là, euh… dès, dès qu'ils sont debout et qu'ils parlent, et c'est ça. C'est aussi le, le rôle de l'école."*

Pour Sylvie en revanche (classe 2 et 3), l'idée d'égalité à l'école ne peut être dissociée de la question des apprentissages scolaires :

> *C'est vrai que ça fait partie aussi de notre rôle. Mais si… Moi j'essaie de quand même, pas rentrer, enfin, pas rentrer trop à fond, dans… on est là pour éduquer, et pour inculquer tout un tas de valeurs euh, éducatives, que sont le respect, le truc, le machin, mais on n'a pas non plus à perdre de vue, euh, un minimum d'enseignement. Tout simplement parce que c'est, y'a des enfants qu'ont pas besoin de notre enseignement. Moi ce que j'appelle l'enseignement, c'est-à-dire là plutôt des trucs très disciplinaires.*
> *[…]*
> *"Moi je veux pas perdre de vue aussi que pour les enf, enfin, pour euh, pour cette égalité, pour atteindre aussi cette égalité, c'est vrai que, il faut euh… bon l'éducation tout ça c'est hyper important, le respect tout etc. etc. Mais je crois que, tout bêtement l'é, l'égalité, elle passe aussi par, un minimum d'apprentissages. Alors, euh, tout ça c'est imbriqué mais tu vois une, j', enfin… des gamins qui arrivent en parlant pas bien, avec peu de vocabulaire, avec heu… En particulier en m, à l'école maternelle avec peu de vocabulaire. Peu de vocabulaire, euh, qui parlent pas bien, qui ont aucune idée de ce que c'est qu'un, une quantité, compter, etc., eh ben, c, ça paraît idiot, mais si tu leur apprends pas ça, tu auras beau tout faire pour… l'égalité, le truc, le machin, enfin dans des, des optiques très généreuses, tu arriveras à rien. Parce que, tout bêtement, c'est euh, ils apprendront jamais à lire, correctement, si tu enrichis pas leur vocabulaire, si… tu leur apprends pas à prononcer correctement, si… tu leur donnes pas des bases, aussi, très très concrètes et très bêtes, de calcul, de truc, parce que les suivants vont vouloir aussi construire là dessus. Tu vois et bon, c'est quand même…, l'égalité elle passe aussi par là. Elle passe aussi par… ce minimum de bases, de, de savoirs."*

Par conséquent, ces questions renvoient à ses pratiques pédagogiques :

> *"Y'a quand même, on a quand même une…, une… chance, un truc à l'école maternelle, c'est qu'on a la possibilité de mettre à disposition dans la classe et librement, aux enfants, des choses qui sont censées*

[21] Les prénoms des enseignantes ont été modifiés.

être plutôt du domaine de la femme et des choses qui sont censées être plutôt du domaine de l'homme. Alors y'a les petites voitures et les garages, et y'a les… Alors c'est vrai que ma classe elle est pas très représentative cette année, parce que y'a tellement de garçons, que ils ont tendance à… bon. Mais euh… par exemple, je sais pas si t'as remarqué mais les garçons ils adorent aller jouer à la dînette, et euh, à la poupée, et tout ça mais tant mieux, tant mieux moi ça alors là c'est euh… c'est, c'est tant mieux et c'est super, hein, euh, j'ai jamais, au contraire, euh, si je pouvais les inciter d'avantage, euh, euh… Au moment de noël, j'ai, on fait des, la classe, enfin, le père-noël passe pour chaque classe, on achète des petits cadeaux avec l'argent de l'école, et là cette année j'ai acheté une poupée neuve et euh, des habits de poupée, et un…, un truc dont ils avaient besoin, parce que vraiment, les poupées, je trouvais qu'y'en avait pas assez, et un… le tapis, de… voitures. Et euh… j'ai fait semblant de tirer au sort pour ouvrir le paquet de…, c'est, c'est, c'est vraiment…, une ficelle énorme, le paquet de, de la poupée, un petit garçon, et euh… le tapis, une fille. Mais c'était super parce qu'ils étaient vachement contents, tous les deux, hein, le garçon il a pris la poupée, je lui ai dit attends, la poupée elle est pas que pour toi, mais euh, ça a été limite, quoi, si elle avait pu être que pour lui, le tapis c'était Pauline, et Pauline elle adore aussi les voiture, les trucs comme ça et tant mieux, quoi, c'était, c'était super. Ca, pour ça tu vois on a, si, enfin, on arrive à équilibrer les jeux dans la classe on peut arriver quand même aussi à… à faire en sorte que filles et garçons, euh… aient des jeux de rôles un petit peu di, enfin jouent, euh, prennent des rôles différents. Ca c'est une chance quand même qu'on a, euh…"

Enfin, les considérations sur les filles et les garçons sont liées à d'autres motifs, concernant par exemple l'organisation générale de la classe :

"quand j'ai acheté les cadeaux j'avais décidé, déjà, d'acheter une poupée. Je voulais racheter une poupée de plus. Et puis euh…, bon. J'me suis dit c'est vrai, cette année, je vais quand même, tu vois j'ai quand même dans ma tête, bon, de,de…, de bonnes petites…, enfin bon, je me suis dit, cette année j'ai dix-huit garçons, est-ce que je prends aussi des trucs de dînette, est-ce qu'ils vont pas être un peu frustrés, est-ce que les garçons qui déjà, dans leur tête, ne se voient que jouant aux voitures, ne vont pas, bon, alors je me suis un peu obligée à acheter ce tapis de voitures, alors que sinon j'aurais complété la dînette. Tu vois je voulais… enrichir encore la dînette parce que. Nan. En fait ce que je me suis dit aussi c'est que euh, je n'en veux que quatre à la dînette, c'était, c'était purement matériel, j'en veux quatre à la dînette sinon ils jouent pas bien, ils se, ils ont pas la place de bouger, donc je me suis dit, mais, c'est bien je fais des cadeaux à quatre enfants, quatre par quatre, il faut aussi que d'autres puissent investir d'autres choses, ç, ça c'était très matériel, tu vois. Donc, voilà, c'est pour ça qu'il y a eu le tapis de voitures en plus."

Anne-Sophie, si elle mentionne également sa pratique, indique cependant s'adresser essentiellement aux parents, les enfants n'ayant d'ailleurs selon elle en petite section pas encore conscience des stéréotypes sexués, ni même parfois de leur propre sexe :

"C'est fait assez naturellement, mais, y'a, là, là, là y'a le… là, là on voit, bien, le lien, si tu veux l'influence de la maison. … Parce que tu as des… enfants, parce que nous on dit garçons et filles, tu sais, des fois je dis euh… mettez les garçons, et les filles, c'est une question de… de pratique, hein, de pratique facile, plus facile, de mettre un garçon, enfin, un groupe de garçons, et un groupe filles, au niveau du nombre, hein des fois. Et encore, dans ma classe c'est même pas, euh, tout à fait ça. Mais euh… on, on le voit ça, et ça il faut le, le gérer aussi en classe, c'est, par exemple les, les… dans le couple des fois la, la fille est, est beaucoup plus, euh, maniérée, tout ça, et on y tient. Alors que les, chez nous, dans la classe, moi, je veux plus voir ça. C'est-à-dire qu'on est tous pareil. On est, on doit être aussi dynamique, c'est pas parce qu'on est une fille. Qu'on doit pas faire du sport, on est, tu vois. Et ça il faut, euh… On a, on a, euh… à l'observer, au niveau de… du comportement des parents, là. … Ma petite chérie, euh, ne te salis pas, tu vois on a ça, nous. Tu vois. Là, euh… sinon y'en a pas, euh… chez nous là, à… à trois ans, quand même, on n'a pas, euh, de telles différences, hein, on n'a pas ça. Mais, je crois que faut y, faut y penser quand même pour certains. Pour certains… parents il faut y penser, parce que… c'est, tu es une fille donc obligatoirement euh… c'est un garçon qui t'as fait mal, par exemple.
mmm. Et euh… dans c'cas là tu sers aussi à rééquilibrer cette…
oui. Avec les parents. Ou, avec les parents je rééquilibre des fois. Parce que, tu sais quand ils viennent se plaindre gnagnagna, elle a eu ci, et elle a eu ça nanana, quand c'est, euh quand c'est flagrant comme, euh la dernière fois c'était sous mon nez, bon, euh, là on… Que ce soit pas, garçon ou fille tu

vois là moi c'était, euh. Mais sinon, je dois le rétablir ça aussi. Pour euh, parce que les gens ils restent sur des, des acquis, et puis sur des… des idées tu vois.
[…]
C'est après que ça vient. "C'est une fille !" [rire] "Elle sait p, elle, elle saura pas faire parce que c'est une fille. Elle saura pas monter là-haut parce que c'est une fille." Ca c'est après.
Mm
Un peu plus tard, mais, vers la moyenne section ils commencent, hein. Mais l', ici, non. A cet âge là, non. Puisqu"ils se traitent pas de garçon ou de fille encore, d'abord ils savent même pas ce que c'est. Tu sais qu'en début d'année ils savent pas ce que c'est. Et que des fois je dis c'est les filles qui chantent ou les garçons qui chantent, pour, pour savoir qui est, qui est, qui est qui. Parce que tu dis, euh, les garçons viennent faire la ronde avec C.l, euh, et les filles viennent faire la ronde avec moi, bé, tu as des [rire] Et on a appris. Comme ça par ce jeu là ou quand, je suis un garçon une fille c'est vrai qu'on n'a pas les. On n'a pas les différences, euh, à ce niveau là, non. Mais c'est les familles qui, qui entretiennent ça des fois. …"

Le troisième extrait, issu également de la convention de 2000, était rédigé ainsi : "Former l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances : […] Tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés". Les travaux pluridisciplinaires encadrés concernent uniquement les lycées, cependant, nous cherchions par cet extrait à connaître les opinions des enseignantes sur l'éventuelle existence de rapports aux savoirs sexuellement différenciés.
D'après Anne-Sophie, c'est évident, les rapports aux savoirs n'ont rien à voir avec le sexe :

"Toi tu me dis pas en maternelle, est-ce que à ton avis, euh… plus tard oui, ou ça vient, comment c'est possible, est- ce que l'école favorise ça, est-ce que…
Oui moi je…, franchement je… J'ai pas de, de remarques là dessus, hein. … De voir dans les écoles que j'ai eu, où j'ai travaillé, ou, tu vois, la, les, les classes que j'ai eu, euh, quand j'étais conseillère est-ce que les gens, euh… … Non, le rapport, euh, au savoir, non. Pour moi non. … Y'a des stati, des statistiques qui sont faites là-dessus, non ? Y'a eu des études ?"

Sylvie, à l'inverse, s'interroge sur le rôle de l'école dans la production d'éventuelles différences :

"Sur l'école maternelle, ça, ça t'inspire quelque chose le rapport au savoir ? Bon là effectivement ils parlent des plus grands mais euh
Nan, ça me,… Enfin, voilà : moi je, je tiens compte de beaucoup de choses quand j'évalue les enfants, là j'ai fait les évaluations, et, à… production égale, je mets pas la même chose à deux enfants, mais je tiens, je sais p, je tiens pas compte du fait que ce soit une fille ou un garçon, ou… un… français ou un petit arabe, ou euh… je tiens compte de sa progression personnelle et de ce que je sais qu'il est capable de produire ou pas. […] tenir compte euh… des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir je trouve que c'est enfoncer justement, un état de fait que j'essaie de combattre, que je voudrais bien combattre. Euh… voilà, quoi euh… … Voilà ce que ça m'inspire.
Mais, est-ce que tu crois que… l'école maternelle produit des…, enfin l'école maternelle puis le reste plus tard mais bon ça commence par là, produit des rapports au savoir différents ou [inaudible]
… J'ai peur qu'on le fasse. J'ai grand peur que malheureusement, euh… on en soit encore là. … Je pense que dans les faits c'est pas du tout ce qu'on veut. Bien sûr. Mais… je crains que… parce qu'on… on n'a pas toujours assez de temps pour prendre du recul, … parce qu'on n'a pas toujours assez de temps pour réfléchir à la façon dont on enseigne, euh… à la façon dont on parle, à la façon dont on interroge, dont on interpelle, dont on reçoit, dont on… Je crains que, on produise effectivement, des rapports au savoir différents. … Alors bon, ça, ça demanderait à être analysé, mais tu vois quand on… quand on a des, des… des… moments de réflexion pédagogique, des conférences pédagogiques et tout ça c'est pas ça qu'on se pose comme questions malheureusement. […] mais, on se pose jamais la question de savoir… comment on pourrait effectivement arriver, à… produire des rapports au, enfin à … à véhiculer des rapports au ou tout moins, je sais pas, …enfin… à pas amener à ce qu'il y ait des différences de rapport au savoir, voilà, c'est ça. Tu vois enfin, ça on se pose jamais cette question là. Jamais. Et pourtant euh… pourtant ça me paraît essentiel, mais bon… On prend pas le temps de se la poser, c'est vrai, donc je crains effectivement que euh… euh…on en soit encore là. A entretenir, ou à créer des rapports au savoir différents."

Cependant, ces différences dans les rapports au savoir ne seraient pas forcément liées directement au sexe…

> *"Alors je sais pas si c'est en fonction du sexe, en fonction de… la euh… l'origine sociale, en fonction de… fff. Et pourtant c', enfin, … j', je vais au moins parler pour moi, je vais au moins parler pour moi, c'est vraiment tout ce que je voudrais combattre, tout ce que je, tout ce que je ne voudrais pas. Et, et je crains quand même de euh… … Si tu veux, bon euh… tout ce qu'on fait qu'est hyper chouette, hyper intéressant à l'école, eh ben encore une fois ça va intéresser qui, les gamins qui sont déjà un minimum intéressés, et donc on va euh, on va euh… encore plus les intéresser, encore plus les mettre en confiance, encore plus les mettre dans c, dans des trucs de réussite, et euh, je sais pas si malgré…, un certain nombre d'efforts pour diversifier, pour varier, pour valoriser les choses, on continue pas à mettre en échec les enfants qui sont déjà un peu en échec, et qui ont un rapport au savoir difficile.*"

L

es textes officiels peuvent donc amener à des réflexions ainsi qu'à des pratiques différentes selon les enseignants, en fonction des idéologies pédagogiques de chacun. Pour tenter d'appréhender ce phénomène de manière plus fine, nous avons donc également observé des classes, et interrogé les enseignantes sur certaines pratiques spécifiques.

2.2. De l'influence des prescriptions officielles sur les pratiques des enseignants

Par une observation directe dans les classes, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les enseignants pouvaient répondre aux prescriptions officielles concernant l'égalité entre les filles et les garçons. Nos observations sont centrées sur les interactions verbales en raison du rôle particulier qu'elles jouent dans les processus de différenciation entre les sexes à l'école. En effet, les travaux de sociolinguistique (par exemple Stubbs, 1983) ont montré que le langage, au delà de ce que "disent" les mots, joue un rôle primordial dans la transmission de valeurs, de normes...

Les classes sont situées à Bordeaux, dans deux écoles différentes. La classe 1 a été filmée entre février et avril 2007, la classe 2 entre février et juin 2007, la classe 3 en septembre et octobre 2007. Les classes 2 et 3 ont la même institutrice - l'année scolaire étant différente, les enfants ne sont en revanche pas les mêmes. Nous nous intéresserons ici aux interactions verbales entre enseignants et élèves, pendant les rituels[22]. Ces moments ont été choisis parce qu'ils regroupent tous les enfants de la classe, et font une large place à l'utilisation du langage. Quelque soit la classe, il y a au moins un rituel par matinée, il suit le temps d'accueil et précède le démarrage des activités, qui y sont souvent présentées et expliquées. Le plus souvent, on compte cependant deux rituels par matinée, parfois même trois. Leur durée varie selon le jour et la classe observée, mais se situe en général entre quinze minutes et une demie heure. Pour la classe 1, 17 rituels ont été filmés, 45 dans la classe 2, et 51 dans la classe 3.
Comment les enseignants organisent-ils les interactions lors ce ces regroupements ? Sont-ils équitables, égalitaires, efficaces ? L'"égalité entre les sexes" entre-elle en ligne de compte dans les pratiques des enseignants ? Qu'en disent-ils ?

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous avons codé les modes d'interaction des enseignantes dans chaque classe, puis procédé à une analyse statistique. Ces différents modes sont les suivantes :

[22] Le terme *rituel* ne doit pas être pris dans un sens anthropologique, mais au sens où il est utilisé depuis quelques années à l'école maternelle, désignant des moments d'échanges routinisés (énonciation de la date, appel, comptines…) pendant lesquels les enfants sont regroupés autour du professeur.

- S : sollicitation d'un enfant par l'institutrice (question ou demande d'intervention). Exemple : "Axelle, qu'est-ce que tu vois sur l'image ?"
- E : encouragement, c'est-à-dire reprise avec sollicitation pour approfondir, compléter, ou avec une appréciation positive. Exemple : "très bien Martin, et le bonhomme, quelle tête fait-il ?"
- RO : rappel à l'ordre, c'est-à-dire intervention au sujet de la discipline, l'écoute, la tenue... Ces rappels à l'ordre ne doivent pas êtres entendus uniquement comme des sanctions, ils visent d'une manière générale à ramener les enfants dans l'ordre didactique. Exemple : "Sarah, assieds-toi correctement !"

Chacune de ces variables a été évaluée classiquement (par dénombrement) puis transformée en variable catégorielle sur la base de trois modalités : 1 : peu ou rarement ; 2 : moyennement ou occasionnellement ; 3 : beaucoup ou fréquemment.

Les modes d'interaction des enfants - sur lesquels nous reviendrons par la suite ont été traités de la même manière. Nous avons notamment distingué les interactions spontanées et les demandes de parole.

D

ans les classes de Sylvie comme dans celle d'Anne-Sophie, ni les encouragements (E) ni les rappels à l'ordre (RO) ne sont dépendant du sexe des enfants (chi² ns ; s. .05 pour chaque classe). En revanche, il n'en va pas de même pour les sollicitations (S).

Concernant les sollicitations, et leur éventuel lien avec le sexe des enfants, les résultats obtenus varient en fonction des institutrices. Dans les classes 2 et 3, il n'existe pas de lien entre les sollicitations par l'enseignante et les sexe des enfants (chi² ns ; s. .05 pour les deux classes). En revanche, dans la classe 1, on ne peut rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre ces variable, il existe donc une dépendance significative entre la fréquence des sollicitations et le sexe des enfants (chi² = 9,47, s. .05). Les filles sont sur-représentées parmi les enfants peu sollicités (S1) alors que les garçons y sont sous-représentés, et inversement pour les sollicitations occasionnelles (S2)[23]. Les garçons sont donc significativement plus interrogés par Anne-Sophie que les filles. Pourtant, lorsque nous avons interrogé les enseignantes sur les critères qui motivent le choix des partenaires de leurs interactions lors des regroupements, c'est Sylvie (classe 2 et 3) qui, bien que ses choix soient motivés essentiellement par des critères didactiques, pense solliciter parfois plus les filles :

> *"Alors. Ce qui joue, c'est d'abord, euh…, j'essaie, quand euh…, en tout début, par exemple de séquence, j'essaie de… d'interroger, de faire parler, ceux qui parlent très peu. J'essaie. Dans la mesure du possible, de de, de… surtout si ils ont l'air de vouloir lever la main, de les interroger en priorité, ceux qui d'habitude ne parlent pas, ceux qui bon… Et puis si je vois que 'ça donne pas trop, et puis, tou, je sais pas t'as du remarquer, en fin par exemple de séquence quand je vois que ça fatigue et que ça vient pas, bon, j'ai l'aide de mmm machin machin et machin donc je sais qu'il va y avoir une bonne réponse forcément, qui va peut-être stimuler les autres, alors aujourd'hui j'ai fait un truc un petit peu différent, j'ai mis, dans un groupe de travail, en les valorisant les, les gros parleurs, là, euh… donc ils étaient plus avec nous, vu qu'ils avaient ça à faire, j'ai pris les autres. Alors là, ça a malheureusement, malheureusement ça a pas trop réveillé les autres. J'espérais que ça allait euh…, que ça allait réveiller les autres, ça les a pas trop réveillés. Alors je sais pas trop c'qui joue sinon, si y'a une histoire de fille-garçon, tu vois je me rends pas compte, il faudrait que je fasse plus attention à ça, euh… fff, c'est-à-dire cette année c'est quand même particulier parce que je sais pas si t'as vu mais j'ai quand même dix-huit garçons, pour euh, dix-sept garçons et le reste en filles alors forcément j'interroge plus les garçons que les filles, puisqu'ils sont plus nombreux. Euh… fff… Sinon, euh, c'est vrai, moi j'aurais plus une tendance, d'habitude, les autres années, à faire parler les filles.*
> Ah ouais ? Et pourquoi ?Elles parlent plus facilement, ou ce qu'elles disent ça, ça fait plus avancer…

[23] Très peu d'enfants, filles ou garçons, sont sollicités fréquemment (S3)

Nan, pas du tout. Par euh… par réaction. [rires] Par réaction, parce que je, j'ai toujours l'impression qu'on les étouffe un peu ces pauvres petites [rires], plutôt de façon réactionnelle, tu vois, c'est plutôt un peu ça.

Ouais tu fais une sorte de rééquilibrage, quoi

Oui, voilà, voilà, ce serait, ce serait un peu ça. Mais en fait, en maternelle, c'est, c'est, ce serait faux de dire que les fille parlent, enfin, parlent moins ou parlent plus ou euh… d'ailleurs c'est faux de dire que les fille parlent moins en maternelle, moi je trouve que dans l'ensemble elles parlent plutôt bien. Les petits garçons parlent parfois un peu moins bien et euh… elles ont pas toujours l'habitude d'échanger, de communiquer, mais elles euh, parlent plutôt bien. Et, parfois les garçons parlent un peu moins bien, ont plus de, de défauts de prononciation. […]Et alors, si, y'a une chose, quand même… Quand j'interroge les enfants j'ai pas envie de les mettre en difficulté, c'est… Donc, c'est vrai que j'essaie de faire parler les petits parleurs, ceux qui parlent pas beaucoup, mais je veux pas non plus, quand, tu sais ils sont là et ils avaient envie de parler et finalement en fait non y avait pas grand-chose et c'est en fait "euh, euh, euh", je vais pas les mettre sur la sellette pendant une heure. J'essaie, je me dis qu'un jour ça va venir, que si ils ont levé la main, c'est déjà énorme, que si ils ont accepté de lever la main et accepté de, de, de dire "euh, euh, euh", c'est déjà beaucoup, qu'ils ont fait un effort, que la question était sans doute difficile, que le truc était, était compliqué, que bon, euh, voilà, bon, euh, c'est pas grave, euh, ça reviendra, et puis je continue à demander à… machin ou truc ou bidule, euh, qui lève la main, sans avoir réfléchi, même si je sais qu'il ne dira rien, c'est pas grave il faut le faire, parce qu'un jour il va dire quelque chose."

Anne-Sophie, quant à elle, à plus de mal à expliciter les critères qui déterminent ses choix, qu'elle définit comme étant plutôt de l'ordre du ressenti :

"Ah oui. Eh ben écoute quand je les connais, quand je les connais bien, là, euh… c'est vraiment, je je euh, alors t'as vu, là, mais c' c'est flagrant dans la classe, y'en a, i, ils veulent tous parler en même temps pratiquement, pas tous mais euh, beaucoup. Eh bien là je choisis c'est c'est, c'est…, bon, j'ai des critères, hein, des critères qui font, euh, bon Willan, ça suffit, euh, lui il parle trop, euh, bah c'est parce que je les connais. Donc je vais choisir celui-ci ou parce que ce matin, euh, j'ai, j'ai remarqué quelque chose donc je vais le prendre en compte. Tu vois. Euh… puis y'a des jours où je… euh… je f, je me mets, vraiment des objectifs précis, pour certains enfants. Là, depuis, euh, mais, tout le monde est prévenu, tu vois C[24]. était prévenue que Jonas, j'allais finir par le faire parler à un moment. Donc euh, ben j'ai, j'ai mis du, j'ai mis mon temps mais, euh… ça devait arriver là, ces jours-ci. Pour moi c'était décidé. Donc euh souvent, c'est Jonas, Jonas, parce que… Voilà. Je voulais. Tu vois, euh… J'ai, les, les critères c'est euh… D'après tout c'que je connais de l'enfant et tout l', tout ce qu'il a, le fonctionnement qu'il a eu jusqu'à, au jour J. Tu vois c'est je, je fonctionne comme ça. … Et… il faut être, je crois que les, ceux qui parlent vi, le plus, il faut savoir les… Mais, mais mais il faut faire attention aussi parce que à la fin, ils me disent que… ils ont plus droit, ou, c'est difficile, hein, euh, à gérer ce système, là. Tu parles trop, et l'autre pas assez, … euh, non je crois que c'est, aussi du ressenti, hein… On, on voit l'enfant qui a envie de parler. Donc là hop. Pis ceux qui parlent trop ben il faut arriver à un moment, d'ailleurs ils, hein, d'accord, d'accord ils disent. Willan il dit d'accord. Ca veut dire d'accord j'me tais un peu, hein. Tu vois. Mais je crois que 'c'est la connaissance des enfants, c'est la psychologie qu'on a aussi, à ressentir ces choses là. C'est euh… … C'est difficilement explicable. Chaque chose que je fais, tu vois, parce que c'est, je sais je s, ce que je vais faire, mais, mais euh… tout s'en, tout est lié, tout est à la seconde, tout est, si je donne une chose c'est pas pour rien, c'est euh…"

Par ailleurs, Sylvie a en partie raison : dans ses classes, le volume total d'interaction des enfants (demandes de parole, interactions spontanées, réponses à une sollicitation…) est indépendant de leur sexe (chi² ns ; s. .05 pour les classes 2 et 3). En revanche, ce n'est pas le cas dans la classe d'Anne Sophie, où le volume des interactions des enfants est significativement dépendant de leur sexe (chi² = 7,82 ; s. .05). Ici encore, les filles sont sur-représentées parmi les enfants qui interagissent peu alors que les garçons y sont sous-représentés, et inversement parmi les enfants qui interagissent moyennement.

Pour résumer, dans les classes de Sylvie, les enfants interagissent et sont sollicités indépendamment de leur sexe, ce qui n'est pas le cas dans la classe d'Anne-Sophie.

[24] C. est l'ATSEM de la classe

Cependant, rien jusqu'ici ne permet de déterminer si ces enseignantes sont égalitaires, équitables, ou ni l'un ni l'autre. En effet, le mode d'interaction des enfants le plus fréquent en petite section est l'interaction spontanée (distinguée de la demande de parole et de la réponse à une sollicitation de l'institutrice). Or les enseignants, par définition, n'ont pas de prise directe sur ce mode d'interaction. Par ailleurs, l'analyse de l'égalité ou de l'équité des enseignants en terme de sollicitation des enfants ne peut être dissociée de l'étude des demandes de parole effectuées par ces mêmes enfants. Qu'en est-il alors dans les classes observées ?

L

a classe 3 a été filmée en septembre et octobre 2007, c'est-à-dire dès la rentrée. Or à cette période de l'année scolaire, les enfants, qui entrent juste à l'école, n'ont pas encore acquis les règles présidant à la vie scolaire, en particulier celle qui veut que l'on demande la parole lorsque l'on souhaite parler. Concrètement, cela signifie que les demandes de parole sont quasi inexistantes dans cette classe au moment où elle a été filmée. Cependant, dans l'autre classe de Sylvie (classe 2), filmée l'année précedente en milieu et fin d'année, les demandes de paroles ne sont pas sexuellement différenciées. Mais encore une fois, dans la classe d'Anne-Sophie, il existe un lien entre le sexe des enfants et la fréquence des demandes de paroles ($chi^2 = 6,40$; s. .05). Et encore une fois, ce sont les filles qui sont sur-représentées parmi les enfants qui demandent peu la parole alors que les garçons y sont sous-représentés, et inversement parmi les enfants qui demandent occasionnellement la parole.

N

ous avons donc observé deux classes, menées par la même enseignante, dans lesquelles, lors des rituels, les enfants interagissent indépendamment de leur sexe, et sont sollicités par l'institutrice également indépendamment de leur sexe. À l'inverse, nous avons observé dans une autre des classes des garçons qui interagissent significativement plus que les filles, et en particulier qui demandent plus fréquemment la parole, et que l'institutrice sollicite également plus fréquemment que les filles. Dans le premier cas, le sexe n'est pas un élément pris en compte dans l'organisation des interactions. Le choix des partenaires de l'interaction sont d'ailleurs, selon l'enseignante, motivés essentiellement par des intentions didactiques. Dans la deuxième situation, le sexe des enfants est un élément qui semble structurer certaines interactions, tant celles initiées par les enfants que les sollicitations de l'enseignante. Par ailleurs, les institutrices ont des réflexions sur l'école, l'égalité entre filles et garçons… sensiblement différentes. Mais d'où que viennent les différences dans la structuration des interactions (socialisation familiale, organisation de la classe, idéologies pédagogiques et ou politiques des enseignantes ?...), ni l'observation des pratiques, ni les entretiens, ne permettent de déterminer si ces enseignantes sont égalitaires, ou équitables, ou ni l'un ni l'autre.

Q

uelques soient les prescriptions contenues dans les textes officiels, elles semblent donc bien loin de ce qui se joue réellement dans les classes et du même coup des préoccupations des enseignants. D'aucuns pourraient en ce sens les qualifier d'inefficaces…

De l'intérêt d'une approche en terme de genre

Si les prescriptions officielles sont si éloignées de la réalité, nous postulons que c'est à la fois parce qu'elles ne s'intéressent pas à ce qui se passe dans les classes, mais aussi parce qu'une approche non plus en terme de sexe, mais bien de genre (au sens de Delphy, 2001), est nécessaire pour appréhender les phénomènes d'égalité ou d'inégalité entre filles et garçons.

En effet, si toutes les études (par exemple Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot, Establet, 1992) s'accordent sur les observations relayées par les textes officiels (parcours scolaires, orientations, rapports à l'école etc. sexuellement différenciés), il n’existe pas d’étude sur les

processus spécifiques par lesquels les enfants deviennent *un*, ou *une*, élève. Ce sont donc les "manières différenciées d'être à l'école", sorte d'habitus scolaire, et la façon dont les élèves les incorporent, que nous nommons "genre scolaire", et que nous appréhendons à travers le cadre anthropo-didactique. Etudier les phénomènes scolaires dans cette perspective conduit à considérer toute situation scolaire comme doublement structurée, anthropologiquement et didactiquement. Si l'école n'est pas un simple reflet de la société, elle n'est pas non plus imperméable aux influences -sociales, culturelles...- extérieures, les situations scolaires sont donc structurées anthropologiquement. Par exemple, si les modes d'inscription dans un champ illocutoire sont sexuellement différenciés (les filles interagissent différemment des garçons), on ne saurait considérer que les choix interactifs des professeurs sont déterminés par des critères de genre. Ils sont en revanche bien déterminés par des motifs didactiques. Dans une perspective anthropo-didactique, le genre scolaire est alors le produit de la rencontre de deux univers différents : la famille et l'école. L'école relaie, contribue, amplifie la construction du genre, et, simultanément, une partie de ce qui se joue dans la classe est sexuellement indifférencié. Le genre scolaire peut ainsi être considéré comme un effet pérenne de la régularité des ajustements entre les "habitus sociaux" non scolaires et les nécessités didactiques spécifiques à la culture scolaire.

L

e concept de genre scolaire peut donc être défini comme une construction spécifique à la culture scolaire et désigne en même temps les effets de cette construction : la détermination d'identités d'*élève-fille* ou *élève-garçon*. Il implique des différenciations concernant les modes de socialisation au sein de l'école, les représentations de soi et des autres pour le présent et l'avenir, les comportements et attitudes en classe, les choix d'orientation au sein et au sortir du système scolaire... Il est construit plus ou moins consciemment par l'institution scolaire et les individus, adultes et enfants, qui la composent. Et nous postulons donc que d'un point de vue praxéologique, ce concept permettrait d'avancer sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

Références bibliographiques

Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles !* Paris : le Seuil, 243p.

Delphy C. (2001), *L'ennemi principal II : penser le genre*, Paris : Syllepse, 358p.

Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan, 276p.

Stubbs M. (1983), *Langage spontanée, langage élaboré : paroles et différences à l'école élémentaire*, [adapté de l'anglais par L. Peloquin] Paris : Armand Colon, 111p.

Textes officiels (en ligne sur le site eduscol) :

- Code de l'éducation (art L121-1)
- Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, (BO hors série n° 10 du 9 mars 2000)
- Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 2006 (BO n°5 du 1er février 2007),
- Circulaire de rentrée "année scolaire 2008-2009 : les orientations prioritaires",
- "De la mixité à l'égalité A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité" (BO hors série n° 10 du 2 novembre 2000)

- "Filles et garçons à l'école, sur le chemin de l'égalité" (2008),
- Prix de la vocation scientifique et technique des filles
- Prix Irène Joliot-Curie (pour les femmes en sciences et technologies)
- Prix "Olympes de la parole"
- Socle commun des compétences et connaissance (2006)
- Séminaire national du 28 mars 2008, destiné aux cadres de l'éducation nationale, "égalité filles-garçons à l'École : quelles réalités ? quelles perspectives ?" (actes du colloque)
- Texte officiel de la campagne "le respect ça change l école"

Définitions (encyclopédie Larousse en ligne, larousse.fr)

Équité : nom féminin (latin aequitas, -atis, de aequus, égal)
› Qualité consistant à attribuer à chacun ce qui lui est dû par référence aux principes de la justice naturelle ; impartialité : Manquer d'équité.
› Caractère de ce qui est fait avec justice et impartialité : L'équité d'un partage.
Égalité : nom féminin (latin aequalitas, -atis)
› Qualité de ce qui est égal ; équivalence : Égalité de fortune.
› Absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : Égalité politique, civile, sociale.
Efficacité : nom féminin (latinefficacitas,-atis)
› Caractère de ce qui est efficace ; effet, action utile : L'efficacité d'un médicament.
› Caractère d'une personne, d'un organisme efficace, qui produit le maximum de résultats avec le minimum d'efforts, de moyens ; efficience, rendement : Un souci d'efficacité.

L'efficacité et l'équité dans l'enseignement des mathématiques

Une tension fondamentale entre projet pédagogique et conditions didactiques

Marie-Pierre Chopin
marie-pierre.chopin@u-bordeaux2.fr

Résumé : Notre contribution se situe dans le domaine de l'enseignement des mathématiques. Elle concerne quatre classes (N=96) et repose sur plusieurs types de donnée : des mesures des acquisitions réalisées par les élèves au cours de séquences portant sur le calcul relationnel ; l'observation des situations mises en place pour l'enseignement ; des entretiens réalisés à l'issue de chaque séance avec les professeurs.
Sur la base de ce matériau et à partir du cadre d'analyse anthropo-didactique développé au sein de l'équipe DAESL depuis les travaux *princeps* de Sarrazy (2002a), nous mettrons en évidence, dans les séquences observées, la tension fondamentale entre les dimensions pédagogiques et didactiques des pratiques d'enseignement. Nous montrerons ainsi que leur efficacité comme leur équité, tout en restant consubstantielles à la spécificité du projet pédagogique du professeur, requièrent l'aménagement de conditions strictement didactiques permettant de les réaliser.

* * *

INTRODUCTION

L'analyse présentée est extraite d'une étude anthropo-didactique du temps didactique dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire (Chopin, 2007). Le temps didactique appartient à un réseau conceptuel dense (chronogénèse, topogénèse, emblématisation, hétérogénéité didactique…) et peut être abordé sous des angles variés (cliniques, statistiques, *etc.).* Les différents travaux menés à son propos s'accordent toutefois sur une définition *princeps* du concept comme « temps de la construction du savoir » (Chevallard & Mercier, 1987). Sur la base de cette formulation souple, nous poserons que le temps didactique peut être *mesuré*, dans le cadre d'une situation d'enseignement donnée, à l'aune des progressions réalisées par les élèves entre le début et la fin de l'enseignement.

Ce type de mesure permet de lier la problématique du temps didactique à celle de l'efficacité et de l'équité des pratiques d'enseignement placée au cœur de ce colloque. L'efficacité et l'équité correspondraient à des configurations particulières de l'avancée du temps didactique, tant dans ses formes finales (les résultats de l'enseignement – qui a progressé ? dans quelles proportions ? *etc.*), que dans ses moyens d'accomplissement (par quels modes le temps didactique a-t-il avancé ?). Nous proposerons donc d'utiliser l'entrée du temps didactique pour faire apparaître, en lien avec les autres communications du symposium, la double dimension anthropologique (relevant du projet pédagogique du professeur) et didactique (relative aux conditions de possibilité de l'enseignement) de notions d'efficacité et d'équité de l'enseignement.

1. EFFICACITE & EQUITE : DEFINITIONS POUR L'ETUDE

L'étude se déroule au sein de quatre classes de CM2, lors de séquences d'enseignement portant sur le calcul relationnel (2 séances d'1 heure). La comparaison des classes nécessitant le contrôle d'éventuels effets de mémoire didactique, les observations ont été menées sur un objet de savoir nouveau pour l'ensemble des élèves : la quatrième structure

additive de la typologie de Vergnaud (1990), appelée également « composition de transformations »[25].

Après avoir présenté l'objet de savoir aux professeurs, nous les avons laissés libres du contenu de leur enseignement. Les séquences ont été vidéoscopées et les observations complétées par des entretiens à l'issue de chaque séance. Une batterie de tests a permis de mesurer les progressions des élèves :

- un pré-test (en amont de la séquence d'enseignement) ;
- un post-test (à l'issue de la séquence) ;
- et enfin un re-test (six semaines après la fin de l'enseignement).

Les progressions entre le pré-test et le post-test ont été établies grâce à un outil d'évaluation créé par Sarrazy (1996) : l'indice de progression Ip. Sans entrer dans le détail méthodologique de cet indice, notons qu'il permet de mesurer la significativité des écarts de scores entre le pré-test et le post-test pour chaque élève de l'échantillon[26]. En outre, le re-test (soumis six semaines après la fin de l'enseignement) permet d'évaluer la portée conceptuelle des acquisitions sur un domaine mathématique plus large que celui de la quatrième structure additive, ainsi que la pérennité de ces acquisitions (en décelant d'éventuelles régressions entre le post-test et le re-test).

Ce matériau a donné lieu à des mesures de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement. L'efficacité a été définie, dans chaque classe, par la moyenne des indices de progression Ip : nous parlerons de « score de progression ». Un enseignement sera dit « plus efficace » qu'un autre quand son score de progression sera plus élevé[27]. Un enseignement sera dit « équitable » lorsque ses effets en termes d'acquisitions scolaires seront distribués dans des proportions équivalentes entre les élèves. L'équité des classes a pu être mesurée de deux façons : par le calcul de l'écart-type des indices de progression Ip (plus il est faible, plus l'enseignement est équitable) ; par la comparaison, à l'intérieur de la classe, des scores de progression (moyenne des Ip) de différents groupes d'élèves (dits « faibles », « moyens » et « forts »[28]).

De telles mesures traduisent bien évidemment des usages tout à fait relatifs des notions « d'efficacité » et « d'équité ». Nous n'interrogerons pas ici leurs fondements (*Cf.* autres contributions à ce symposium). Ils correspondent, pensons-nous, à des tendances dominantes identifiables dans les discours sur l'enseignement où, pour le dire rapidement, l'efficacité serait rapportée à la dimension *quantitative* des acquisitions réalisées par les élèves, relative à l'augmentation du capital symbolique des connaissances, quand l'équité concernerait la distribution de ce capital entre les différentes sujets de l'éducation. « La mesure, rappellent Bourdieu, Chamboredon et Passeron, est un phénomène auquel le savant, l'instrument et même la théorie sont intérieurs. » (1973, p. 300). Il reste que les indices ainsi construits de l'efficacité et de l'équité seront ici opératoires pour mener plusieurs observations :

[25] Certains problèmes additifs relevant de la composition de transformation posent de sérieuses difficultés à des élèves de fin de cycle 3, du fait du statut conceptuel des nombres engagés. Voici par exemple un problème typique : *Louise joue deux parties de billes. Elle joue une première partie puis une deuxième. À la seconde partie, elle perd 4 billes. Après les deux parties, elle a gagné 6 billes. Que s'est-il passé à la 1ère partie ?* Dans ce problème, il n'est pas possible de savoir combien Louise possède de billes avant de commencer à jouer, ni même combien elle en a à l'issue des parties. L'énoncé ne renseigne que sur ses gains et pertes, ce que Vergnaud appelle « transformations ».

[26] Ainsi un élève A passant d'un score de 2 sur 20 à un score de 5 sur 20 (qui aurait ainsi progressé de 3 points) et un élève B passant d'un score de 17 sur 20 à 20 sur 20 (et qui aurait également progressé de 3 points) ne se voient pas attribuer le même indice de progression. Le premier dispose d'une marge beaucoup plus importante que le second. L'indice de progression sera plus élevé pour l'élève B que pour l'élève A.

[27] Rappelons en outre que le re-test a été utilisé pour contrôler la pérennité de ces acquisitions.

[28] Ces trois catégories d'élèves ont été construites sur la base des scores obtenus au pré-test (mesurant le niveau initial de chaque élève), Cf. Chopin (2007).

- celle, d'une part, des rapports qu'entretiennent entre elles les dimensions d'efficacité et d'équité dans les pratiques d'enseignement ;
- celle, d'autre part, des liens entre ce couple efficacité-équité et les aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement.

2. « EFFICACITE » ET « EQUITE » CHEZ LES QUATRE PROFESSEURS DE L'ETUDE

Dans leurs déclarations comme dans leurs pratiques, les quatre professeurs de notre étude abordent sous des angles différents les dimensions d'efficacité et d'équité de leur enseignement. Nous nous risquerons à une présentation de leurs conceptions sur la base des entretiens réalisés avec eux et des observations menées dans leur classe.

La première enseignante, prénommée Marion, enseigne depuis 9 ans et est maître-formateur. Marion est très attachée à des formes de travail pour les élèves relevant des pédagogies dites « actives », dont elle pense qu'elles conduisent à une construction solide et partagée du savoir. L'efficacité et l'équité de son enseignement sont ainsi étroitement liées au fait que le groupe-classe soit le principal acteur de l'avancée du temps didactique. Lorsque nous lui demandons à l'issue de la séquence ce qui a aidé les élèves à progresser au cours de son enseignement, elle répond sans hésitation : « le groupe ». Cette position pédagogique la conduit d'ailleurs parfois à se retirer volontairement du « jeu », au cours de l'enseignement, pour laisser vivre les discussions entre élèves. « Pour aller plus vite, confie-t-elle pendant l'entretien suivant le première séance, on pourrait être tenté d'institutionnaliser dès que ça [la connaissance] apparaît. Mais je veux leur laisser le temps d'éprouver leurs idées ensemble ». Dans la classe de Marion tout se passe ainsi comme si la construction du savoir était une affaire collective, réalisée par le groupe d'élèves et réalisant simultanément ce groupe. Lors du dernier entretien, elle livrera cet exemple significatif : « il n'y en a pas un seul [parmi ses élèves] qui a posé la question de l'état initial[29], et pourtant le message est passé. Si un *étranger* [c'est nous qui soulignons] rentrait dans la classe et disait qu'il faut savoir combien on a de billes au départ, n'importe quel élève lui répondrait qu'on n'a pas besoin de le savoir ».

Le second professeur est un homme, George, qui enseigne depuis 35 ans et pour qui, au contraire, le travail de groupe serait peu équitable. Il déclare que, d'une manière générale, le traitement actuel des hétérogénéités à l'Ecole ne fonctionne pas : aucun bénéfice pour les plus faibles qui ne parviennent pas à « raccrocher les wagons », selon son expression ; un dommage conséquent pour les meilleurs qui ne sont pas conduits au maximum de leurs possibilités. Sa position est claire : « Quand on tire vers le haut, on arrive à en sauver ! ». Dès le début de la séquence, George choisit d'enseigner à sa classe le concept d'opérateur qui permet de résoudre l'ensemble des problèmes de la quatrième structure additive. Conceptuellement, cet enseignement est très complexe et seuls les bons élèves s'en emparent. George entreprend alors de réguler les difficultés des plus faibles en revoyant le contrat à la baisse : il propose une méthode consistant à placer un état initial arbitraire avant la première transformation. Relativement coûteuse en temps, cette méthode permet néanmoins aux élèves de faire fonctionner leurs connaissances dans le domaine arithmétique (qu'ils maîtrisent déjà), et de parvenir à résoudre les problèmes. Au cours de l'entretien suivant cet épisode, George signifie qu'il a conscience de la dichotomie ainsi réalisée dans sa classe, une sorte de dédoublement du temps didactique (Chopin, 2006) entre ceux qui continuent d'évoluer dans le domaine de l'arithmétique et ceux qui ont été introduits à l'algèbre. Mais l'enjeu premier est ailleurs selon lui, dans la nécessité de permettre aux plus faibles de suivre, « coûte que

[29] L'absence d'état initial dans les problèmes relevant de la quatrième structure additive pose en effet parfois des difficultés aux élèves qui ne parviennent pas à raisonner sur des nombres transformation.

coûte » : « Non parce que je sais qu'il faut qu'ils arrivent à réagir comme il faut ! Je ne vais pas le lâcher et passer à un autre […] Si il y a quelqu'un qui a des difficultés, il faut qu'il arrive à trouver ! ».

Isabelle est le troisième professeur de l'étude. Enseignante depuis 11 ans, elle partage avec Marion un intérêt pour les pédagogies dites « actives ». En mathématiques, elle utilise le manuel ERMEL car il permet, dit-elle, de « faire entrer les élèves dans l'activité ». Isabelle déclare solliciter régulièrement le travail de groupe dont elle pense qu'il est utile aux élèves pour « construire leurs connaissances » mais également pour créer une communauté solidaire au sein de ce qu'elle désigne comme une « génération d'individualistes ». La composition du groupe mais aussi le choix de celui qui en sera le rapporteur sont des éléments-clefs de la réussite de cette forme d'enseignement selon Isabelle. Ces groupes doivent être hétérogènes et le rapporteur doit être un élève faible pour que les bons élèves soient obligés de s'assurer que leur représentant a bien compris. L'efficacité et l'équité de l'enseignement sont avant tout réalisées par l'activité propre des élèves. Pour Isabelle, il est primordial que, selon son expression, ces derniers « se creusent le citron ». Elle expliquera d'ailleurs l'échec des plus faibles à l'aune d'un « rejet de l'attitude de recherche ».

Le dernier professeur se nomme Pierre. Il enseigne depuis 29 ans, dont 18 en CM2. Loin d'être opposé aux méthodes dites « actives », Pierre critique vivement la valse des prescriptions pédagogiques parfois contradictoires de ces dernières années, qui selon lui perturbent les pratiques au sein de la classe plus qu'elles ne les améliorent. Pierre apparaît d'ailleurs particulièrement soucieux de savoir quels effets son enseignement peut produire. Il est le seul des professeurs à s'intéresser de près à la fonction évaluative des tests que nous soumettons à ses élèves. Il déclarera également que les résultats des élèves en mathématiques sont étonnamment toujours inférieurs à ceux du français et s'interroge sur ce point. Pour mener sa séquence, Pierre opte pour un travail sur fiches permettant aux bons élèves de ne pas être trop freinés par les plus en difficulté. Chacun doit pouvoir progresser « à son rythme ». Il effectue de nombreuses régulations auprès des élèves les plus faibles. Comme George, Pierre estime qu'il est nécessaire, avec eux, de « ne pas lâcher l'affaire ». Le travail individualisé, dit-il encore, est le seul moyen d'essayer de voir chez eux « la petite lumière qui s'allume ». Lui aussi propose d'ailleurs une heuristique spécifique pour résoudre les problèmes de transformations, sous forme de schéma (nous la présenterons par la suite), heuristique dont les meilleurs élèves demanderont à pouvoir se passer… car elle les ralentit.

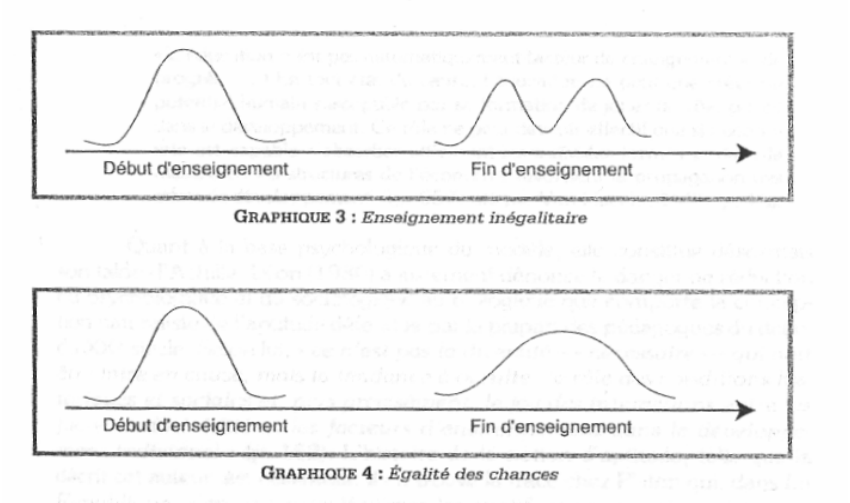
À l'issue de ces présentations rapides, deux profils se dégagent du point de vue des conceptions des professeurs à propos de l'efficacité et de l'équité de leur enseignement.

Marion et Isabelle, d'un côté, articulent les effets de leur enseignement à la nécessité d'une sorte de co-construction des savoirs entre élèves. La connaissance est collective : elle se construit dans et par le groupe ; elle participe en retour à la construction du groupe. On pourrait parler de « conception partagée de la connaissance » (CP), le qualificatif « partagé » renvoyant à la dimension sociale de l'élaboration de la connaissance.

George et Pierre, quant à eux, évaluent les effets de leur enseignement en fonction du critère selon lequel chacun doit progresser au maximum de ses possibilités. Sans brider les élèves forts, il faut absolument porter son attention sur les plus faibles. On pourrait parler ici de « conception distribuée de la connaissance » (CD), l'idée de distribution évoquant directement le rôle joué par le professeur dans l'apprentissage du plus grand nombre, quitte à ce que, comme on a pu le voir apparaître, les bons élèves et les plus faibles ne soient pas embarqués dans la même aventure didactique.

Ce dernier point revêt une importance dans l'opposition parfois établie entre partisans d'une conception *connaissance-partagée* (CP), comme Marion et Isabelle, et ceux d'une conception *connaissance-distribuée* (CD), tels que George et Pierre. L'illustration qu'en donne Crahay dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* est on ne peut plus explicite :

Illustration 1 – Représentations d'un enseignement inégalitaire et égalitaire (Crahay, 2000, p. 53)



GRAPHIQUE 3 : *Enseignement inégalitaire*

GRAPHIQUE 4 : *Égalité des chances*

Les deux graphiques ci-dessus traduisent l'association clairement établie dans les discours sur l'enseignement entre l'idée d'égalité des chances et le maintien d'une distribution gaussienne des performances des élèves. La bi-modalité (représentée dans le « graphique 3 » et possiblement associée, sur le plan des effets didactiques de l'enseignement, à la conception « connaissance-distribuée ») serait au contraire le signe d'un enseignement inégalitaire. Tout se passe ainsi comme si une conception pédagogique donnée pouvait être investie d'une valeur d'efficacité et d'équité donnée. Nous proposons pour notre part de regarder ce qu'il en est concrètement à travers les progressions des élèves dans les classes de l'étude.

3. PROGRESSIONS DES ELEVES DANS LES QUATRE CLASSES

Pour commencer, une plus grande efficacité de l'enseignement ne se traduit pas, comme on aurait pu s'y attendre, par une équité plus faible, au contraire[30] :

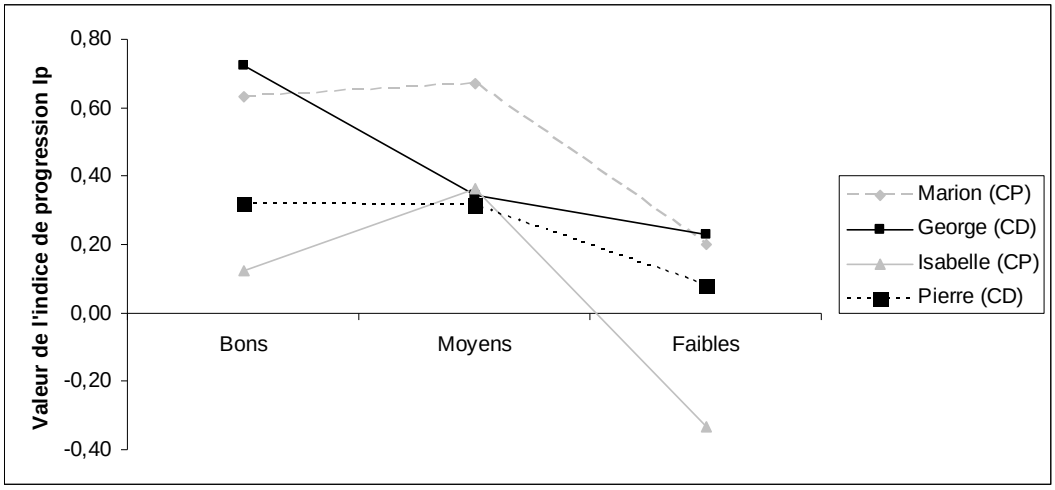
Illustration 2 – Moyenne et écart-type des progressions dans les quatre classes

Classe de	Score de progression (Moyenne de Ip)[31]	Ecart-type des Ip[32]
Marion (CP)	0,56	0,40
George (CD)	0,41	0,45
Isabelle (CP)	0,20	0,45
Pierre (CD)	0,25	0,33
CP : connaissance partagée - CD : connaissance distribuée		

[30] Le faible nombre d'individus statistiques ne permet pas ici de calcul de corrélation.
[31] Plus la moyenne est élevée, plus l'enseignement est efficace.
[32] Plus l'écart-type est faible, plus l'enseignement est équitable.

Le graphique suivant offre un aperçu plus affiné des rapports entre l'efficacité et l'équité des enseignements en présentant les profils de progression de chaque classe :

Illustration 3 – Profils de progression des quatre classes



Ce graphique permet une caractérisation globale des effets didactiques dans les classes connaissance-partagée (CP) et connaissance-distribuée (CD). Pour Marion et Isabelle (CP) d'un côté, ces effets didactiques se portent majoritairement sur les élèves moyens (les courbes grisées forment un accent circonflexe). Pour George et Pierre (CD) en revanche, les élèves progressent d'autant plus que leur niveau initial est élevé (la courbe décroît de la gauche vers la droite), ce qui rejoindrait *a priori* l'idée d'un enseignement plus inégalitaire. Mais ce premier constat doit être nuancé.

En effet, on peut noter par exemple que les élèves les plus faibles, chez George comme chez Pierre (CD), ont davantage progressé que dans la classe d'Isabelle (CP). En d'autres termes, le risque de dédoublement du temps didactique dans les classes CD (censé représenter un enseignement inégalitaire) a été plus profitable aux élèves faibles qu'un enseignement de type CP (supposé plus démocratique) : dans la classe d'Isabelle les élèves faibles ont régressé. Quel est alors l'enseignement le plus égalitaire ?

À l'inverse, on remarque également que les bons élèves de la classe de Marion (CP) ont davantage progressé que ceux de la classe de Pierre, et ce de manière très nette. Le fait de pousser les bons élèves au maximum de leurs capacités (certains parleraient ici de la fabrication d'une élite) peut-elle être considérée comme l'apanage des classes CD ?

Ce qui est très clairement remis en cause ici, c'est l'association entre un type de conception pédagogique donnée et des effets didactiques attendus en termes d'efficacité et d'équité. Ceci ouvre d'ailleurs directement sur notre dernier constat : des conceptions similaires de l'efficacité et de l'équité (celles de Marion et Isabelle d'un côté, celles de George et Pierre de l'autre), n'ont pas, jusqu'au bout, produit les mêmes effets didactiques. Nous proposerons dans la dernière partie d'interpréter l'ensemble de ces résultats.

4. DES CONDITIONS DIDACTIQUES EN ARRIERE-PLAN DES ACTIONS PEDAGOGIQUES

D'après ce qui précède, il n'est pas possible de prétendre que l'avancée du temps didactique, en tant qu'effet de l'enseignement, soit indépendante de toute conception pédagogique (la forme des courbes diffère sur le graphique précédent entre les CP et les CD). Mais l'avancée du temps didactique n'est pas non plus entièrement contenue dans cette conception puisque les effets de l'enseignement varient entre les classes d'un même groupe,

pour les CD comme pour les CP. Un examen de l'avancée du temps didactique, sous l'aspect de ses modes de réalisation cette fois, permet d'expliquer un tel phénomène.

Les modes d'avancée du temps didactique sont ici pensés *via* le modèle d'hétérogénéisation didactique initié par Sarrazy (2002b) et développé par Chopin (2007). Ce modèle envisage l'enseignement comme un processus de création et de déplacement d'hétérogénéité didactique dans la classe, celle-ci étant définie (et redéfinie au cours du temps) par la distribution des positions didactiques[33] occupées par les élèves dans la situation d'enseignement. Les modes d'avancée du temps didactique correspondent de ce point de vue aux actions d'enseignement permettant le déplacement (création ou réduction) des hétérogénéités didactiques. Ces actions doivent modifier, d'une manière ou d'une autre, le milieu didactique, au sens de Brousseau (1998), dans le but de transformer le rapport de l'élève à l'objet d'enseignement, de le rendre idoine au rapport attendu par l'institution (Chevallard, 1991). Ces actions peuvent être de nature diverse (effet Topaze, situation d'action, enseignement direct, etc.). Ce que nous montrerons maintenant à travers deux exemples, c'est que la capacité d'une action d'enseignement à réaliser un tel aménagement du milieu est soumise à des contraintes de nature strictement didactique.

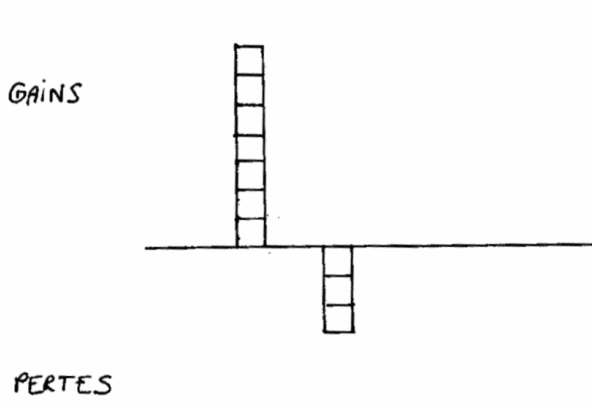
Exemple 1 : l'enseignement d'une méthode chez Pierre

Comme nous le notions plus haut, Pierre (classe CD) a souhaité proposer une technique permettant à ses élèves (et en particulier aux plus faibles) de résoudre plus facilement les problèmes de composition de transformations. Voici le premier problème présenté :

Jacques joue deux parties de billes.
À la première partie, il gagne 7 billes. À la seconde, il perd 3 billes.
Que s'est-il passé au total ?

À partir de cet énoncé, Pierre propose un schéma permettant d'organiser les données du problème. Il trace au tableau un axe horizontal et explique aux élèves qu'il suffit de représenter dans la partie supérieure les gains de billes par un certain nombre de carrés (symbolisant les gains) et dans la partie inférieure un certain nombre de carrés (symbolisant les pertes). Il ne restera plus alors qu'à soustraire les pertes aux gains en s'appuyant sur le schéma :

Illustration 3 – Heuristique de résolution des problèmes TTT enseignée par Pierre



[33] La position didactique d'un élève correspond à la manifestation des connaissances qu'il met en œuvre pour faire face à la situation dans laquelle il se trouve. Elle peut-être lue à travers le prisme réussite/échec, mais pas seulement (cf. Chopin, 2007, 2008).

Pierre s'assure que la méthode est bien comprise par la classe :

> **Pierre, s'adressant à un élève :** « Alors répète ce qu'il faut faire. »
> **L'élève :** Il faut représenter les gains et puis les pertes.
> **Pierre** : Oui… Chaque carreau représente…
> **L'élève** : Chaque carreau représente une bille. Et ensuite on fait les pertes qu'on soustraie aux gains.
> **Pierre, qui conclut :** On fait les pertes qu'on soustraie aux gains. On soustraie les pertes aux gains. On fait les gains moins les pertes.

Puis Pierre indique à ses élèves qu'ils devront maintenant se servir de ce schéma pour résoudre les problèmes TTT : « Alors essayez de résoudre le deuxième problème avec ce graphique. Vous le lisez, vous essayer de faire le graphique pour y répondre, et vous indiquez votre réponse dans le petit rectangle que j'ai tracé en dessous ». Or, voilà le second énoncé :

Ludovic joue deux parties de billes.
Il joue une première partie, puis une seconde partie.
À la seconde partie, il perd 4 billes. Après ces deux parties, il a gagné en tout deux billes.
Que s'est-il passé à la première partie ?

Comment est-il possible que les élèves les plus faibles, auxquels Pierre demande expressément de se servir de la méthode, solutionnent ce problème d'une redoutable complexité ? Certains parviennent à répondre que Ludovic a perdu 2 billes à la première partie (ayant « accepté de soustraire une perte de 4 à un gain de 2). La plupart répondront qu'il a gagné 2 billes, soustrayant, comme le suggère l'heuristique proposée, la plus petite quantité à la plus grande.

Pierre ne parviendra pas au cours de la séance à réaliser l'effet contre-productif de son schéma (ne fonctionnant en l'état que sur un tout petit nombre de problèmes de compositions de transformations). L'enseignement d'une heuristique qui, dans la classe de George, a pu constituer un réel moteur de l'avancée du temps didactique (il s'agissait rappelons-le de placer un état initial arbitraire), a été ici contreproductive du point de vue de cette avancée. L'intention pédagogique de George n'a pas été satisfaite par les conditions didactiques effectivement aménagées.

Exemple 2 : le travail de groupe chez Marion

Nous choisirons maintenant un exemple positif. Comme nous l'avons dit plus haut, Marion et Isabelle ont en commun leur conception de connaissance-partagée (CP) à propos de l'enseignement. La différence observée entre Marion et Isabelle tient dans ce que la première contrôle finement l'aménagement d'un milieu discursif permettant le « partage » de cette connaissance. Cela apparaît particulièrement dans la mise en place d'un débat dans la classe à propos d'un problème énoncé oralement et qui divise les élèves au vu du nombre de réponses différentes inscrites sur les ardoises. Marion est étonnée de cette hétérogénéité. Alors qu'une discussion pourrait prendre place sur la base de ces dissensions, l'enseignante décide pourtant de prendre à sa charge la responsabilité de la solution et énonce elle-même la bonne réponse. Ceci à de quoi étonner eu égard à ses conceptions pédagogiques déclarées au cours des entretiens (elle revendiquait clairement la nécessité pour le professeur de ne pas livrer le savoir). Aussitôt, Marion propose un autre énoncé à la classe relativement proche du précédent d'un point de vue conceptuel, et ouvre un temps de travail individuel. Seulement après ce temps, alors que les avis divergent toujours dans la classe, elle organise enfin le débat. Nous l'interrogeons à ce propos :

> **Marion :** Je ne voulais pas que ça se passe à ce moment-là [sur le premier problème].
> **Chercheur :** Pour quelle raison ?
> **Marion :** Il fallait passer de l'opposition de personnalités à l'opposition mathématique.

Le second problème et surtout le temps de réflexion individuelle des élèves auraient donc permis de conférer une dimension proprement mathématique aux échanges entre élèves. Pour dévoluer à la discussion de groupe la responsabilité de l'enseignement, il a été nécessaire d'ouvrir un temps où chaque élève aura pu éprouver individuellement la teneur du problème et ainsi participer sur un plan mathématique et non plus seulement personnel à la discussion. Cette dernière fut particulièrement longue sans que cela n'inquiétât Marion. Elle fut aussi très riche et a véritablement contribué à l'avancée du temps didactique dans cette classe. L'efficacité du débat chez Marion repose sur des conditions didactiques spécifiques.

Ici se situe l'une des différences fondamentales d'avec la classe d'Isabelle pour laquelle l'efficacité du travail de groupe ne repose que sur le statut péri-didactique (Sarrazy, 2002b) des participants. D'ailleurs, lorsque nous lui demandons comment se déroule généralement ce dispositif en mathématiques, Isabelle déclare sur le ton de l'aveu : « Cela prend trop de temps alors finalement je bascule et je demande aux forts ».

Pour singuliers qu'ils soient, les deux exemples rapidement développés témoignent selon nous d'une caractéristique plus générale de l'enseignement : l'interdépendance du didactique et du pédagogique dans les pratiques des professeurs. Des examens approfondis de ces rapports ont été menés ailleurs (cf. Marchive, 2008 ; Sarrazy, 2002c). Il s'agissait pour nous ici de rappeler la nécessité de penser ce lien face à un thème aussi imposant que celui de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement.

Car ce thème est un thème en apparence surplombant. Pétri de nos idéaux les plus profonds, les mêlant souvent dans une fervente cacophonie, il s'élève dans les discours sur l'enseignement jusqu'à se constituer parfois une sorte de voûte noosphérienne. Tout serait, *in fine*, stoppé dans le ciel des idées par la question « ultime » de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement, question en dessus de laquelle il n'y aurait plus rien. Il serait de ces impératifs qui devraient mettre tout le monde d'accord et faire taire les chuchotements pointillistes d'opinion. Tel serait le rêve d'une version a-politisée et techniciste de l'éducation.

Mais le thème de l'efficacité et de l'équité n'est pas un thème surplombant. Le fait qu'il puisse être pensé d'un point de vue scientifique dans le cadre par exemple de ce colloque en est une preuve forte et importante. Il peut être replacé dans le coeur du discours et compris dans toute sa contingence. C'est ce que nous avons voulu contribuer à faire en faisant ''redescendre'' la question de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement à l'intérieur de la tension fondamentale entre le didactique et le pédagogique dans l'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bourdieu, P., Chamboredon J-C. & Passeron J-C. (1973). – *Le métier de sociologue*. Paris: éditions Mouton, 357 p.

Brousseau, G. (1998) – *Théorie des situations didactiques*, [textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield]. Grenoble : La Pensée Sauvage,1998, 395 p., coll. « Recherches en didactique des mathématiques ».

Chevallard, Y. (1991). – *La transposition didactique* : du savoir savant au savoir enseigné [réédition revue et augmentée avec un exemple d'analyse de la transposition didactique d'Y. Chevallard et M.-A. Johsua]. La Pensée Sauvage, 240 p., coll. « recherches en didactiques des mathématiques ».

Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). – *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix Marseille, n°8.

Chopin, M.-P. (2006). – « L'hétérogénéité : quels critères, pour quelles fonctions ? », Travaux dirigés associés au cours de B. Sarrazy "Différencier les hétérogénéités", XIIIe Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques (17-26 août 2005 – Ste Livrade), Thème 2 Etude d'une question vive : Différenciations et hétérogénéités.

Chopin, M.-P. (2007). – *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des modes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse pour le doctorat de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 [sous la direction de B. Sarrazyè], 337 p.

Chopin, M.-P. (2008) – La visibilité didactique : un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement. *Éducation et Didactique.* Vol. 2, n°2.

Crahay, M. (2000). – *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université, 452 p.

Marchive, A. (2008). – *La pédagogie à l'épreuve de la didactique.* Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Presses Universitaires de Rennes, 152 p., coll. "Paideia".

Sarrazy, B. (1996). – *La sensibilité au contrat didactique*. *Rôle des Arrières-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II. Mention Sciences de l'Éducation [sous la direction de P. Clanché], 775 p.

Sarrazy, B. (2002a). – *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Sarrazy B. (2002b). – Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 89-117.

Sarrazy, B. (2002c). – Didactique, Pédagogie et Enseignement. Pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation. *In* J-F Marcel (Eds), *Les Sciences de L'Education : des recherches, une discipline,* L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation », 131-154.

Vergnaud, G. (1990). – La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.